



VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL MUNICIPIO DE ARMENIA,
QUINDÍO – COLOMBIA, EN TORNO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR**

Autora: ANGÉLICA DEL ROSARIO CASTELLANOS LÓPEZ

Dirigida por: M^a CRUZ SÁNCHEZ GÓMEZ Y M^a VICTORIA MARTÍN CILLEROS

Profesoras del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

SALAMANCA, 2015



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

M^a Cruz Sánchez Gómez y M^a Victoria Martín Cilleros, profesoras del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación e investigadoras del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca.

INFORMAN

De que la tesis Doctoral realizada bajo su dirección por Dña. Angélica del Rosario Castellanos López, con el título **“Formación del profesorado del municipio de Armenia, Quindío – Colombia, en torno a la Inclusión escolar”**, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica, por lo que es susceptible de ser sometida a la valoración del Tribunal encargado de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en Salamanca, a 25 de Noviembre de 2015.

Fdo. Ma. Cruz Sánchez Gómez

Fdo. M^a Victoria Martín Cilleros

“Cuando los docentes temen por poner en común sus ideas y éxitos, por miedo a que se piense que están presumiendo; cuando son reacios a contar a los demás una nueva idea, basándose en que los demás pueden robársela o atribuirse el mérito de la misma...; cuando los profesores jóvenes o viejos, temen pedir ayuda porque puedan dudar de su competencia; cuando un profesor utiliza el mismo enfoque año tras año, aunque no sirva, se refuerzan los muros del secretismo, que limitan de manera muy fundamental el desarrollo y el perfeccionamiento, porque restringen el acceso a ideas y prácticas que pueden brindar modos mejores de hacer las cosas y porque se institucionaliza el conservadurismo”

(Parrilla y Daniels, 1998 en Echeita, 2014, p. 130)

AGRADECIMIENTOS

Mi más sentida gratitud a las Dras. Ma. Cruz Sánchez Gómez, María del Pilar Sarto Martín y María Victoria Martín Cilleros, por el apoyo y motivación constante para seguir adelante en el cumplimiento de este propósito.

A mis padres y hermanas, por haberme acompañado en este tiempo, con su cariño, apoyo, paciencia y motivación para continuar y finalizar el Doctorado.

A los docentes participantes en la investigación, quienes con la información suministrada, hicieron posible el desarrollo del objetivo de la investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	6
ÍNDICE DE FIGURAS.....	12
ÍNDICE DE TABLAS.....	16
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO.....	17

PRIMERA PARTE: ARGUMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1.

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL AL MODELO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR, Y TRANSICIÓN AL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	21
INTRODUCCIÓN.....	22
1.1. RETROSPECTIVA GENERAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	22
1.2. EL MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	35
1.3. GENERALIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR.....	64
1.3.1 COMPONENTES DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR.....	75
CONCLUSIÓN.....	88

CAPÍTULO 2.

ATENCIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y CON TALENTO O EXCEPCIONALIDAD.....	91
INTRODUCCIÓN.....	92
2.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN REGULAR Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.....	93
2.1.1. PRIMERA ETAPA (AÑOS 1889 A 1957).....	93
2.1.2. SEGUNDA ETAPA (AÑOS 1957 A 1968).....	99
2.1.3. TERCERA ETAPA (AÑO 1970 – ACTUALIDAD).....	100

2.2. EL “PLAN GRADUAL” COMO ESTRATEGIA PARA LA ADECUADA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON LIMITACIONES O CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES EN COLOMBIA.....	106
2.3. IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA ADECUADA PARA LA POBLACIÓN CON LIMITACIONES Y TALENTOS EXCEPCIONALES EN ARMENIA, QUINDÍO – COLOMBIA.....	113
2.4. LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EN COLOMBIA.....	120

CAPÍTULO 3.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	135
INTRODUCCIÓN.....	136
3.1. MODELOS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	137
3.1.1. ORIENTACIÓN PRÁCTICA.....	137
3.1.2. ORIENTACIÓN ACADÉMICA.....	138
3.1.3. ORIENTACIÓN TECNOLÓGICA.....	138
3.1.4. ORIENTACIÓN PERSONALISTA.....	139
3.1.5. ORIENTACIÓN SOCIAL RECONSTRUCCIONISTA.....	139
3.2. EL PROFESOR EN PROCESOS DE INTEGRACIÓN.....	140
3.2.1. EL PROFESOR TUTOR.....	140
3.2.2. EL PROFESOR DE APOYO.....	147
3.2.2.1. FUNCIONES DEL PROFESOR DE APOYO.....	147
3.3. NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	149
3.4. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INTEGRACIÓN.....	151
3.5. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INTEGRACIÓN.....	156
3.6 FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	163
CONCLUSIÓN.....	170

CAPÍTULO 4.

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE	173
INTRODUCCIÓN.....	174
4.1. PRÁCTICA DOCENTE.....	174
4.2. PERFIL Y FUNCIÓN DOCENTE EN LA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	177
4.2.1 MODELOS PEDAGÓGICOS.....	178
4.2.2 COMPETENCIAS	186
4.3 AUTOVALORACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE.....	193
4.4. MODELOS QUE ORIENTAN LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE.....	196
4.5. ORIENTACIONES TEÓRICAS DE LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE.....	198
4.5.1. INVESTIGACIÓN COLABORATIVA.....	198
4.5.2. EL MOVIMIENTO DE LAS ESCUELAS EFICACES	199
4.5.3 LA ESCUELA QUE APRENDE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.....	199
4.5.4. LA ACCIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA.....	200
4.6. HERRAMIENTAS PARA LA AUTOEVALUACIÓN.....	209
CONCLUSIÓN	212

SEGUNDA PARTE. DESARROLLO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5.

METODOLOGÍA	215
INTRODUCCIÓN.....	216
5.1. PLANTEAMIENTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	216
5.2. OBJETIVOS.....	232
5.3. MÉTODO	233
5.3.1 DISEÑO	233
5.3.2. PARTICIPANTES	234
5.3.3. VARIABLES E INSTRUMENTO DE MEDIDA.....	236

5.3.4. PROCEDIMIENTO	245
CAPÍTULO 6.	
ANÁLISIS DE LAS VARIABLES ASOCIADAS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ENTORNO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL MUNICIPIO DE ARMENIA.....	249
INTRODUCCIÓN.....	250
6.1. PERFIL DE LOS PARTICIPANTES (APARTADO A)	250
6.2. ANÁLISIS DE VARIABLE CONOCIMIENTOS GENERALES (APARTADO B).....	258
6.3. ANÁLISIS DE LA VARIABLE ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA	260
6.4 ANÁLISIS DE LA VARIABLE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	263
6.5. ANÁLISIS DE LA VARIABLE RELACIONES Y COOPERACIÓN ENTRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	266
6.6. ANÁLISIS DE LA VARIABLE AUTOEVALUACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	269
6.7. ANÁLISIS DE LAS PREFERENCIAS DE CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INCLUSIÓN	273
6.7.1. ASISTENCIA A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN	273
6.7.2. ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LOS PROFESORES IMPLICADOS EN PROCESOS DE INCLUSIÓN ESCOLAR	274
6.7.3. ASPECTOS QUE DEBERÍA SUPONER LA CAPACITACIÓN.....	289
6.7.4. DETONANTES DEL POSIBLE RECHAZO A PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN.....	293
6.7.5 RESPUESTA A LA NECESIDAD DE FORMACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN	297
CAPÍTULO 7.	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	303
INTRODUCCIÓN.....	304
7.1. PERFIL DE LOS DOCENTES	305
7.1.1. APARTADO B CONOCIMIENTOS GENERALES.....	311
7.1.2. APARTADO C.....	326

7.1.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	330
7.1.4 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	332
7.2. RECOMENDACIONES.....	333
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	349
ANEXO	369

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Adaptación Curricular. (Sánchez, 1997: p.57)</i>	52
<i>Figura 2. Marchesi (1990). Interpretación del modelo de Deno.</i>	59
<i>Figura 3. Funciones del profesor, tomado de Díaz, F (2010)</i>	175
<i>Figura 4. Distribución de encuestas en instituciones educativas.</i>	234
<i>Figura 5. Distribución de encuestas en instituciones educativas.</i>	251
<i>Figura 6. Edad de los docentes encuestados.</i>	252
<i>Figura 7. Nivel de estudio de los encuestados.</i>	253
<i>Figura 8. Nivel de educación en que se desempeñan los encuestados.</i>	254
<i>Figura 9. Número de estudiantes promedio que atiende por grado cada profesor.</i>	255
<i>Figura 10. Tipo discapacidad que presentan los estudiantes con n.e.e.</i>	255
<i>Figura 11. Tipo de actividades en las que han participado los profesores</i>	256
<i>Figura 12. Nivel de importancia de los conocimientos generales</i>	259
<i>Figura 13. Nivel de formación en conocimientos generales.</i>	259
<i>Figura 14. Comportamiento del nivel de importación y formación en conocimientos generales, por sexo.</i>	260
<i>Figura 15. Nivel de importancia de la adaptación de la enseñanza.</i>	262
<i>Figura 16. Nivel de formación en la adaptación de la enseñanza.</i>	262
<i>Figura 17. Comportamiento del nivel de importación y formación en la adaptación, por sexo.</i>	263
<i>Figura 18. Importancia de la evaluación y diagnóstico.</i>	264
<i>Figura 19. Nivel de formación en evaluación y diagnóstico.</i>	265
<i>Figura 20 Comportamiento del nivel de importación y formación en la evaluación, por sexo.</i>	266
<i>Figura 21. Importancia de las relaciones y cooperación entra la comunidad educativa</i>	267
<i>Figura 22. Formación en relaciones y cooperación entra la comunidad educativa</i>	268
<i>Figura 23. Comportamiento del nivel de importación y formación en las relaciones y cooperación, por sexo</i>	269
<i>Figura 24. Importancia de autoevaluación y desarrollo profesional.</i>	270
<i>Figura 25. Formación en autoevaluación y desarrollo profesional</i>	271
<i>Figura 26. Comportamiento del nivel de importancia y formación en autoevaluación, por sexo.</i>	271
<i>Figura 27. Comportamiento de Mediana de Variables observadas.</i>	272

<i>Figura 28. Participación en actividades de formación</i>	<i>274</i>
<i>Figura 29. Actividades de formación en horario lectivo.....</i>	<i>275</i>
<i>Figura 30. Actividades de formación en horario no lectivo.....</i>	<i>276</i>
<i>Figura 31. Actividades de formación en periodo de vacaciones de fin de año.....</i>	<i>276</i>
<i>Figura 32. Actividades de formación en periodo de vacaciones de fin de año.....</i>	<i>277</i>
<i>Figura 33. Actividades de formación en sede principal de institución educativa.....</i>	<i>278</i>
<i>Figura 34. Actividades de formación en las respectivas sedes de la institución educativa.....</i>	<i>278</i>
<i>Figura 35. Actividades de formación en universidades de Armenia.....</i>	<i>279</i>
<i>Figura 36. Actividades de formación en la sede de la Alcaldía de Armenia.....</i>	<i>279</i>
<i>Figura 37. Financiación total de las actividades de formación.</i>	<i>280</i>
<i>Figura 38. Financiación parcial de las actividades de formación.....</i>	<i>280</i>
<i>Figura 39. Orientación de las actividades de formación por profesores implicados.....</i>	<i>281</i>
<i>Figura 40. Orientación de las actividades de formación profesores de la Normal Superior.</i>	<i>281</i>
<i>Figura 41. Orientación de las actividades de formación por profesores de la Universidad del Quindío.....</i>	<i>282</i>
<i>Figura 42. Orientación de las actividades de formación por profesionales de equipos multidisciplinares.....</i>	<i>282</i>
<i>Figura 43. Orientación de las actividades de formación por especialistas.....</i>	<i>283</i>
<i>Figura 44. Orientación de las actividades de formación por expertos del Ministerio de Educación.....</i>	<i>283</i>
<i>Figura 45. Planeación y organización de las actividades de formación por Ministerio de Educación.</i>	<i>284</i>
<i>Figura 46. Planeación y organización de las actividades de formación por Secretaría de Educación.</i>	<i>285</i>
<i>Figura 47. Organización de las actividades de formación como producto de mejoramiento de la institución educativa.....</i>	<i>285</i>
<i>Figura 48. Planeación y organización de las actividades de formación como resultado de estrategias de respuesta.....</i>	<i>286</i>
<i>Figura 49. Planeación y organización de las actividades de formación como resultado de extensión de la Universidad del Quindío.</i>	<i>286</i>
<i>Figura 50. Planeación y organización como producto de intervención de una ONG.</i>	<i>287</i>
<i>Figura 51. Las actividades de formación deberían suponer mérito profesional.</i>	<i>289</i>
<i>Figura 52. Las actividades de formación deberían suponer prestigio profesional y social.</i>	<i>290</i>
<i>Figura 53. Las actividades de formación deberían suponer adquisición y ampliación de conocimiento.</i>	<i>290</i>

<i>Figura 54. Las actividades de formación deberían suponer mejora de la práctica en el aula.</i>	<i>291</i>
<i>Figura 55. Las actividades de formación deberían suponer intercambio de ideas y experiencia con otros compañeros.....</i>	<i>291</i>
<i>Figura 56. Las actividades de formación deberían suponer ampliación del abanico de recursos y estrategia.</i>	<i>292</i>
<i>Figura 57. Rechazo de actividades de formación por reducción de tiempo libre.</i>	<i>294</i>
<i>Figura 58. Rechazo de actividades de formación por considerarlas innecesarias en el momento.</i>	<i>294</i>
<i>Figura 59. Rechazo de actividades de formación por problemas de desplazamiento.</i>	<i>295</i>
<i>Figura 60. Rechazo de actividades de formación por no tener reconocimiento oficial.....</i>	<i>295</i>
<i>Figura 61. Rechazo de actividades de formación por tener escasa relación entre lo ofrecido con las necesidades.</i>	<i>296</i>
<i>Figura 62. Rechazo de actividades de formación por obstáculos burocráticos.</i>	<i>296</i>
<i>Figura 63. Respuestas a necesidades de formación pensadas y diseñadas para todos los profesores.....</i>	<i>298</i>
<i>Figura 64. Respuestas a necesidades de formación dependientes de un asesor externo.....</i>	<i>298</i>
<i>Figura 65. Respuestas a necesidades de formación deben ser de una amplia oferta organizada desde fuera de la institución.....</i>	<i>299</i>
<i>Figura 66. Respuestas a necesidades de formación reúnen profesores de distintas instituciones educativas con los mismos problemas.</i>	<i>299</i>
<i>Figura 67. Respuestas a necesidades de formación prolongadas durante el año académico.</i>	<i>300</i>
<i>Figura 68. Respuestas a necesidades de formación deben tener un seguimiento en el aula.</i>	<i>300</i>
<i>Figura 69. Respuestas a necesidades de formación deben ser de corta duración y de aspectos puntuales.....</i>	<i>301</i>
<i>Figura 70. Respuestas a necesidades de formación generadas mediante cursos ofrecidos por especialistas..</i>	<i>301</i>

ÍNDICE DE CUADROS

<i>Cuadro 1. Definiciones de Pedagogía Terapéutica y otros términos asociados.....</i>	<i>31</i>
<i>Cuadro 2. Definiciones Educación Especial. 2ª mitad de la década de los 80 y principios de los 90. (Jiménez 1999: p. 49).</i>	<i>42</i>
<i>Cuadro 3. Características del Nuevo Centro Educativo. Martín Moreno (1989) en Sánchez (1997, p. 332).</i>	<i>55</i>
<i>Cuadro 4. Regulación en Colombia para la atención e intervención de la población con discapacidad (Ruíz, 2014, p.96-100)</i>	<i>125</i>
<i>Cuadro 5. Periodos de desarrollo del pensamiento. Pedagogía Conceptual en De Zubiría (1999)</i>	<i>186</i>
<i>Cuadro 6. Dimensiones e indicadores de educación infantil, tomado de Díaz, F (2010. P115-116.).....</i>	<i>204</i>
<i>Cuadro 7. Dimensiones e indicadores de educación primaria, tomado de Díaz, F (2010.p.116-117).</i>	<i>205</i>
<i>Cuadro 8. Niveles de desempeño, adaptación propia a Díaz F (2010) pág. 121- 122-123-124-125</i>	<i>208</i>
<i>Cuadro 9. Estrategias básicas para la autoevaluación del profesor, tabla extraída de Solabarrieta, J. “Un sistema de autoevaluación para el profesorado de educación secundaria Obligatoria”</i>	<i>212</i>

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Participación de instituciones educativas en encuestas aplicadas.....</i>	<i>235</i>
<i>Tabla 2. Tabulación escala diligenciada por siete (7) profesionales especializados de la Unidad de Atención Integral (SEM de Armenia).....</i>	<i>238</i>
<i>Tabla 3. Tabulación escala diligenciada por los seis (6) docentes del programa de Pedagogía Reeducativa Facultad de Educación, Universidad del Quindío</i>	<i>239</i>
<i>Tabla 4. Tabulación escala diligenciada por la decana de educación –programa Educación Especial Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá).....</i>	<i>240</i>
<i>Tabla 5. Participación de instituciones educativas en encuestas aplicadas.....</i>	<i>251</i>
<i>Tabla 6. Pruebas Chi Cuadrado y correlación de Sperman para el Apartado C.</i>	<i>287</i>

PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

La elaboración de la tesis, en el marco del programa de Doctorado “Avances en Investigación sobre Discapacidad” ofertado por el Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca, se ha centrado en la línea de la Inclusión Educativa, en orden a que ésta representa desde el punto de vista pedagógico la superación de la educación especial a los estudiantes con ciertas peculiaridades o condiciones particulares.

La educación inclusiva significa la adaptación de las instituciones educativas a las formas de aprendizaje de los estudiantes. Es una acción que valora y afirma la diversidad humana, pues reconoce la existencia y la validez de las diferentes formas de aprender y de enseñar que nos caracterizan como seres humanos.

Lograr las metas de la política de inclusión planteada como política universal en todos los ámbitos de la sociedad, requiere entre otros actores, que el sistema educativo, la educación, la escuela y el aula también sean inclusivas, lo que hoy sigue un “desaprender lo aprendido” en todas las dimensiones y componentes de la escuela como eje socializador de los individuos. Se trata de habilitar a los menos favorecidos para que puedan incorporarse a la sociedad y al mundo laboral y puedan participar de manera activa e independiente en el ejercicio de sus derechos y deberes desde sus capacidades, posibilidades e imposibilidades para ser reconocidos e incluidos socialmente.

En este orden de ideas, desde el ámbito educativo, se ha seleccionado una de las variables, entre muchas otras, que posibilitarían contribuir al logro de las metas de las políticas educativas de inclusión; la formación del profesorado.

Nos proponemos identificar cuál es el nivel de importancia que tiene para ciento ochenta y ocho (188) docentes del sector oficial del municipio de Armenia, conocer aspectos relacionados con la inclusión educativa, concretamente respecto a las políticas y conocimientos generales sobre su legislación a nivel mundial y en Colombia, en particular, a la adaptación de la enseñanza, la

evaluación y el diagnóstico, las relaciones y cooperación en el aula, autoevaluación y desarrollo profesional. Igualmente se pretende identificar el nivel de conocimiento que los docentes, objeto del estudio, consideran tener de las variables indicadas y cuáles son sus preferencias con respecto a su participación en actividades de formación sobre el tema de inclusión en particular.

Es así como, en el primer capítulo se plantean argumentaciones relacionadas con los antecedentes de la irrupción y desarrollo de la educación especial, el surgimiento del movimiento de integración y su posterior transición al modelo de inclusión educativa.

El segundo capítulo presenta una panorámica general de la atención educativa dada en Colombia a las personas con discapacidad y/o talento o excepcionalidad, una síntesis de la estrategia conocida como “PLAN GRADUAL” para la adecuada atención a dichas personas, una descripción de la implementación de las estrategias de atención a esta población en el municipio de Armenia, Quindío – Colombia y finalmente con una panorámica general de la política de inclusión educativa en todo el país.

El tercer capítulo inicia con una descripción de aspectos puntuales relacionados con la formación del profesorado en el marco de atención a la diversidad referenciando modelos y tendencias, a la función del profesor tutor y del profesor de apoyo, sus necesidades de formación inicial y permanente en torno a la integración y su transición a la perspectiva de inclusión educativa.

En el cuarto capítulo se presentan reflexiones conceptuales sobre la práctica docente como componente esencial y factor contribuyente en la respuesta oportuna y pertinente que el profesorado pueda dar en el ejercicio de su rol a los escolares, que por sus características son considerados sujetos de inclusión escolar.

Para ello se identifica en primer lugar, una definición del término “Práctica Docente”, una caracterización del perfil y de las funciones del docente desde la perspectiva inclusiva, presentando una síntesis de los diferentes modelos que han predominado en la historia, dando

paso al concepto de competencias que debe demostrar el profesor en su desempeño docente desde la perspectiva inclusiva.

Además, se presentan reflexiones conceptuales relacionadas con la autoevaluación de la función docente, como un indicador que puede contribuir al mejoramiento de la práctica educativa y en consecuencia a cualificar el posicionamiento de prácticas inclusivas en el entorno escolar.

Finalmente se alude a los modelos que orientan por sus diferentes propósitos la autoevaluación docente, como referentes que contribuyen al desempeño profesoral y, en consecuencia, a dar respuesta a las necesidades de los escolares en el proceso de inclusión.

El segundo apartado se plantea a el desarrollo empírico de la investigación, presentando los antecedentes y el planteamiento del problema, los objetivos y el método seguido para el cumplimiento de los mismos, la selección de la población y de la muestra y estructura del instrumento de valoración de los niveles de importancia que los docentes dan a conocer sobre generalidades de la inclusión educativa y el nivel de formación que creen tener al respecto, así como sus preferencias a participar en actividades de formación en torno a la temática en mención. Por otra parte se exponen los resultados y la discusión de los mismos, que han sido obtenidos con la aplicación del instrumento NEFTUIN, diligenciado por los docentes anteriormente indicados, identificando las correlaciones entre el nivel de importancia y el nivel de formación de las dimensiones estudiadas, como son los conocimientos generales en torno a la inclusión educativa, adaptación de la educación, evaluación y diagnóstico, trabajo cooperativo y autoevaluación de la enseñanza.

Por último, se presentan las conclusiones a las que conduce la investigación y se plantean algunas recomendaciones relacionadas con los conocimientos de orden conceptual, procedimental y actitudinal que deberían tener los docentes, relacionados con su práctica en torno a la inclusión educativa, como uno de los indicadores determinantes que podría contribuir al posicionamiento del proceso de inclusión educativa en el municipio de Armenia, Quindío – Colombia.

PRIMERA PARTE. ARGUMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1.

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL AL MODELO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR, Y TRANSICIÓN AL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este apartado se fundamenta en la creencia de que “(...) comprende mejor las cosas quien las ha visto nacer desde el principio” (Sánchez 1997, p. 23) razón por la cual en primer lugar, se plantean los aspectos más destacados del surgimiento, evolución y consolidación de la educación especial a nivel mundial y la trascendencia política y social que tuvieron en la atención educativa dada a las personas con discapacidad, cuyo impacto generó un replanteamiento que conllevó a la aparición del movimiento de integración y al establecimiento del concepto necesidades educativas especiales.

En segundo lugar, se describe el paso a paso del movimiento integrador como alternativa estratégica para la atención educativa adecuada de los sujetos que, en su momento, fueron atendidos en el sistema de educación especial y que, como consecuencia del cambio de paradigma conceptual y metodológico sufrido por ésta, pasaron a integrarse en las escuelas de educación regular.

En último lugar, se exponen los presupuestos y las prácticas de lo que actualmente se conoce como “Educación Inclusiva”, la cual no ha podido ser ajena a las dificultades y obstáculos propios de la dinámica que genera la transición hacia un nuevo paradigma que concibe la educación sin exclusiones.

1.1. RETROSPECTIVA GENERAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Una aproximación a la fundamentación y ubicación de la educación especial como disciplina, implica considerar aquellos aspectos que determinaron directa o indirectamente el posicionamiento que ésta ha alcanzado en el transcurso de la historia en el sistema educativo y sus implicaciones en la sociedad a nivel mundial, dado que:

(...) personas diferentes y vistas con preocupación por el resto de la sociedad han existido a lo largo de toda la historia de la humanidad y en todas las culturas, y por ello, lógicamente, se han desarrollado desde períodos históricos muy lejanos determinadas y diferentes actitudes y formas de tratamiento en relación a dichas personas (Jiménez, 1999. p.84).

Al respecto Sánchez (1997) plantea que:

La prehistoria de la educación especial llega hasta finales del siglo XVIII, tanto desde el punto de vista ético como desde la perspectiva de la eficacia. Período caracterizado por el pesimismo y el negativismo. En la edad antigua se aceptaba como práctica normal el infanticidio cuando se apreciaban anormalidades en los niños; en la edad media y moderna era usual el rechazo y aversión hacia estos sujetos. Sin embargo aparecen intentos por remediar los problemas que padecían, especialmente, los sordomudos y los ciegos” con la aparición de los primeros “centros especiales” para subnormales como resultado de la habilitación de recintos que fueron ocupados años atrás por los afectados de lepra. (p.23)

Dado lo anterior, siguiendo a Ortiz (1998), en la evolución histórica de la educación especial, se puede señalar como punto de partida el tratamiento de la conducta “anormal” caracterizado por ser claramente segregacionista, cuando la respuesta ante aquellos que se apartaban de la “normalidad” era la de alejarlos del medio social y encerrarlos en una institución en donde supuestamente se iban a “curar”.

En este orden de ideas, autores como Schrenberger 1984; Ortiz, 1978; García 1986; y Puigdemívol 1986, afirman que la “infancia anormal” se identificaba como un mundo marginado y desconocido, que inducía temor y que sólo fue hasta bien avanzada la Edad Media, objeto de algún tipo de asistencia; social en un principio y médica después. Se trata de una época en la que predominaron los modelos demonológicos por cuanto se consideraba a la persona con algún

déficit como poseída por el demonio, por eso, actos como el exorcismo y las acusaciones de brujería se constituyeron en prácticas comunes.

Paralelamente a las anteriores creencias, se dio un fenómeno aparentemente contradictorio, manifiesto en los intentos de la iglesia por conseguir acabar con el infanticidio, propósito que se fue dando lentamente y que generó, como consecuencia, un aumento en los casos de abandono infantil“, lo que conllevó a que se emprendieran acciones de tipo caritativo a través de la creación de las primeras instituciones de beneficencia (asilos), que se orientaron fundamentalmente a la asistencia y a la protección primaria.

En el siglo XV, en Valencia, España y con el liderazgo de Fray Gilabert Gofre, se identifican los primeros de algunos esfuerzos aislados en pro de la ayuda y educación de los deficientes. En realidad, no fueron muchas las acciones realizadas a favor de los mismos debido al desconcierto que ocasionaba el sujeto retrasado mental, considerado mitad “endemoniado” y mitad “delincuente”.

Posteriormente, a lo largo de los siglos XVI y XVII, se destacó la aparición de las primeras experiencias de atención educativa con personas con discapacidad, concretamente con las que tenían hándicaps de origen sensorial auditivo o visual, siendo los sordos y los ciegos las primeras personas con discapacidad en beneficiarse de la educación. Esto ocurre, según Puigdemívol (1986) citado por Jiménez (1999), por tres razones fundamentales: 1) considerar que el déficit no afectaba básicamente el desarrollo mental; 2) reconocer la presencia de capacidad en el sujeto para ser consciente de su limitación, lo que suponía participación y colaboración en el desarrollo de las propias capacidades y 3) creer que revisar y adaptar los procedimientos de enseñanza, resultaba más sencillo que cambiar los supuestos y fines de la pedagogía del momento, de haber pensado en atender a personas con discapacidad cognitiva.

En consecuencia, las primeras experiencias pedagógicas y educativas desarrolladas en beneficio de los sordos se dan en España gracias a los trabajos de Ponce de León, quien creó y

aplicó el método oral para enseñarles a 12 niños sordos a hablar, leer y escribir. Pero a pesar del mérito de su trabajo, es con Juan Pablo Bonet que años más tarde, a lo largo del siglo XVII, se establece y difunde definitivamente el método oral.

En el siglo XVIII, el paso de la atención a la infancia deficiente y marginada pasa de España a Francia con los aportes de J.J. Pereira, propulsor de la educación sensorial e inventor del primer alfabeto de signos para enseñar a hablar a los sordos. Esta alternativa metodológica fue utilizada años más tarde por V. Hauey y L. Braille para enseñar a los ciegos el alfabeto táctil.

Sin embargo, estas primeras experiencias en la educación de personas con discapacidad se mantuvieron en la práctica, desvinculadas de la educación en general, máxime si se tiene en cuenta que los métodos globales para la enseñanza de la lectoescritura aplicados por Ponce, fueron introducidos en la escuela sólo hasta el siglo XX de la mano de Decroly, como una verdadera novedad pedagógica.

Sánchez (1997) señala que a inicios del siglo XIX se registraron los primeros intentos por la “rehabilitación” de los subnormales. La evidencia manifiesta de estos intentos la constituyó el caso clínico del niño salvaje, Víctor de Aveyron, con quien Itard trabajó durante seis años aplicando el método de intervención médico pedagógico. Trabajo en el que Pinel (1789) intervino y que, como consecuencia de sus informes, se intentó poner en práctica en el Instituto de Sordomudos de París la rehabilitación de subnormales. Esta experiencia se convirtió en punto de referencia para Eduardo Seguí y María Montessori en la elaboración de programas de educación especial.

Igualmente, hay que resaltar el trabajo del psiquiatra francés Dominique Esquirol, quien propuso en 1818 el término “idiotia” para referirse a los retrasados mentales a quienes definió como seres que no han desarrollado sus facultades intelectuales, que no son enfermos ni pueden recuperarse. Seguí, trabajó con Esquirol y juntos constituyeron el primer equipo médico-pedagógico de la época.

Posteriormente, en 1837 Seguín estableció la primera escuela orientada principalmente a la educación de débiles mentales, aplicando específicamente metodologías para el desarrollo de facultades y funciones cerebrales.

Se destacan también en esta época, tanto los aportes de Pereira para el fomento de la educación de los sentidos supliendo la palabra por el tacto, como los aportes de Pestalozzi en Suiza, al fundar un centro de educación en el que aplicó un método intuitivo y natural.

Estos acontecimientos posibilitaron un avance en los conocimientos psicológicos y, en consecuencia, ya no se concebía la inteligencia humana como un conjunto de facultades que pueden ser adiestradas individualmente, sino que se empezó a vislumbrar su noción globalizadora en la que, paralelamente, se promovió descartar los métodos que pretendían aleccionar cada uno de los sentidos de manera aislada.

Años más tarde, en 1853 el cirujano Inglés William Little, elaboró la primera descripción de lo que hoy se conoce como parálisis cerebral y en 1866, el inglés Langdow Down dio nombre al “Síndrome de Down” proponiendo también la denominación de “mongolismo” para pacientes que suponía afectados de “degeneración racial”.

En 1898 en Ginebra, Claparede implementó clases orientadas a la formación de niños retrasados y en 1904, con el apoyo del neurólogo Francois Naville, se atendió la primera consulta médico-pedagógica con el propósito de establecer, mediante el diagnóstico, criterios para la selección y tipificación de alumnos destinados a las clases especiales que ya habían sido incorporadas a la enseñanza pública.

Ahora bien, el hecho de hacerlo demandaba la necesidad urgente de establecer los criterios de selección y “clasificación” de los estudiantes con discapacidad, en razón de lo cual cabe señalar el protagonismo que cobró el desarrollo de la psicometría con la publicación de la primera escala de inteligencia creada por Alfred Binet y Théodore Simón en 1905.

Así pues, a finales del siglo XIX y a pesar de haber surgido nuevas perspectivas de atención social, médica y pedagógica orientadas a la población con discapacidad, aún perduraba el modelo de institucionalización, que había surgido amparado en la justificación de que "...la creación de la institución tranquilizaba la conciencia colectiva..." (Jiménez, 1999. p.92). Dicha tranquilidad se asumía en razón de que las instituciones fueron construidas en las afueras de las ciudades para internar allí a los discapacitados y proporcionarles la asistencia y cuidados básicos, evitando así que su presencia incomodara al resto de la comunidad.

Posteriormente, en el siglo XX surgieron acontecimientos que determinaron cambios radicales tanto en la concepción de las personas con discapacidad, como en la atención que se les brindaba y por consiguiente, en la re-conceptualización de la educación especial y en la forma de llevarla a la práctica.

Al respecto, según L. Kanner citado por Sánchez (1997), fueron cuatro los hechos más sobresalientes por su impacto en la educación especial durante las cuatro primeras décadas del siglo XX: 1) divulgación de los trabajos psicométricos de Alfred Binet y Théodore Simón y la aparición simultánea de las tendencias dinámicas planteadas por Sigmund Freud, así como la aparición de los trabajos del psiquiatra Clifford Beers, orientados a destacar el valor de la higiene mental y que condujeron a los juristas de la época a la creación de los tribunales de menores; 2) apertura de los primeros centros de reeducación para delincuentes infantiles, la aparición de hogares para niños y el aumento de las escuelas especializadas en enseñanza individualizada; 3) fundación de los primeros centros de educación infantil dirigidos por educadores, médicos, psicólogos y asistentes sociales que trabajan en equipo; el abandono paulatino de los estudios y métodos unifactoriales, dando paso a los enfoques plurifactoriales; la creación de las principales agrupaciones de padres de alumnos y consecuentemente la creación de centros que facilitarían el acercamiento, comprensión y tratamiento de las dificultades del niño en el marco familiar, social y

escolar y, 4) generalización de los métodos psicoterapéuticos, especialmente terapéutica basada en la interpretación de los juegos.

Igualmente, es importante destacar la trascendencia que alcanzó, en 1916, el test de Stanford-Simon (al desarrollar un criterio psicométrico de la deficiencia mental, considerando un cociente intelectual (C.I.) de 70 como límite inferior de la distribución normal) y en 1926, uno de los primeros tratados modernos sobre trastornos del sistema nervioso en la infancia (*Disorders of the Nervous System in childhood*) escrito por el pediatra estadounidense Bronson Crothers.

En síntesis, los aspectos identificados como los más relevantes en la evolución de la educación especial hasta casi mediados del siglo XX son: los intentos constantes por encontrar métodos de tratamiento, la actividad perseverante de los reformadores sociales liderada por clérigos y médicos, el establecimiento de asociaciones de profesionales para atender a la población con limitaciones y el desarrollo científico y técnico que fue permitiendo disponer de métodos fiables de evaluación y tratamiento.

Conviene destacar que fue en las cuatro primeras décadas del siglo XX que se formularon y desarrollaron muchos de los principios aún vigentes en educación especial, que “lógicamente” no siempre fueron aceptados por la sociedad, dado que lo común era que contrastara el optimismo de los precursores con el pesimismo relacionado con las posibilidades educativas de estos sujetos.

En efecto, dependiendo de la época y del país a que se refiera, dicho contraste se establecía como consecuencia de, entre otros aspectos, una clara diversidad terminológico-conceptual en torno a la definición dada a la Educación Especial, manifiesta en las diferentes expresiones utilizadas por los investigadores en su intento de delimitar el ámbito disciplinar de la educación de las personas con problemas, en virtud de lo cual, el desarrollo y la práctica de esta disciplina no pudieron ser ajenos a una serie de fuertes confusiones en la sociedad.

Por ejemplo, Garanto (1984) citado por Jiménez (1994): en su propósito de delimitar el ámbito disciplinar de la educación de personas con discapacidad hace alusión hasta de doce

posibles expresiones tales como: “Pedagogía Diferencial, Pedagogía Curativa, Ortopedagogía, Pedagogía de la Discapacidad, Pedagogía de la Inadaptación, Pedagogía Correctiva, Pedagogía Rehabilitadora, Educación Sanitaria, Higiene Mental, Rehabilitación de Minusválidos, Pedagogía Terapéutica, Educación Especial. (p.100).

Así pues, se ve cómo en función de razones geográficas y temporales respecto a esta diversidad conceptual, fue usado indistintamente un término para referirse a la educación de personas con discapacidad. Por ejemplo, en Italia el término de moda durante muchos años fue el de Pedagogía Correctiva y Curativa; en Canadá, el de Pedagogía de niños excepcionales y en ciertos ámbitos de influencia germánica, el de Pedagogía Terapéutica y, en España, el de Pedagogía Diferencial. Igualmente, en La Conferencia Mundial de la UNESCO (1951) se optó por el término de Enseñanza Especial, por citar sólo algunos casos. (Molina, 1986 en Jiménez, 1999).

No obstante, a pesar de la existencia de diversos términos empleados en los distintos contextos temporales y espaciales, como Pedagogía Terapéutica y Educación Especial, han sido los más utilizados, siendo este último posterior en su utilización (registrada en los años 60) al primero, utilizado a principios del siglo XX.

Al respecto, Sánchez (1996), afirma que el surgimiento del término Pedagogía Terapéutica debe su aparición, en primer lugar, a las consecuencias sociales de la revolución industrial resumidas en el incremento de la delincuencia y de la marginación y, en segundo lugar, a la generalización de la obligatoriedad de la enseñanza en los países más desarrollados, hecho que conlleva a la identificación en las instituciones educativas de muchos estudiantes con procesos de aprendizaje que no se ajustan al patrón estándar justificados, en la mayoría de los casos, por la derivación sociocultural, a quienes los que frecuentemente se les diagnosticaba como deficientes mentales y a los que los gobiernos se sienten obligados a dar respuesta educativa desde la que designan Pedagogía Terapéutica.

Desde esta perspectiva, Sánchez (1996) sostiene que en España la utilización dicho término se registra en el año 1936 mediante la publicación en Barcelona de la obra de “Strauss Introducción a la Pedagogía Terapéutica”.

Conforme a lo anterior, una ilustración general de la evolución conceptual de la definición de Pedagogía Terapéutica, por el acierto en identificar un espacio determinado donde convergen sus diferentes compendios disciplinares es, a juicio de Jiménez (1999: p. 41), la elaborada por Ortiz (1988) quien destaca los aspectos más relevantes comprendidos entre 1933 y 1988. (Ver cuadro 1).

AUTOR/ADEFINICIÓN	
Hanselman,1933	“La doctrina de la instrucción, educación y asistencia a todos los niños cuyo desarrollo psicosomático se ve frenado constantemente por factores individuales y sociales”.
Strauss,1936	“Una ciencia que tiene como fin la educación de los niños que sufren retrasos o perturbaciones en su desarrollo, que se funda en los conocimientos de la Medicina sobre las causas y tratamientos de los defectos corporales y psíquicos de la edad infantil. La educación terapéutica, comprende en consecuencia, todos los métodos que permiten lograr el perfeccionamiento y desarrollo armónico de las facultades y aptitudes corporales y psíquicas de los niños y jóvenes lisiados, ciegos, mudos, oligofrénicos y psicópatas desde el punto de vista de inculcar hábitos sociales de acuerdo con la Sociedad y el Estado”.
Asperger,1952	“Es la ciencia que, partiendo de un conocimiento de las personalidades infantiles anormales fundado en la biología, busca caminos preferentemente pedagógicos para el tratamiento de los defectos mentales o sensoriales y de las perturbaciones nerviosas o psíquicas de los niños y los jóvenes”
Debesse,1959	Se entiende la pedagogía terapéutica como un método de readaptación, definido bajo la denominación de “Método de Strasburgo” como “toda acción educativa ejercida sobre los niños afectados de trastornos de conducta, de origen físico y mental, con miras a mejorar su estado”.
Riobó,1966	Se explica que la Pedagogía Terapéutica en los países germanos coincide con la Pedagogía Curativa, entendida como las terapias educativas que tienen el propósito de sustentar y consolidar la personalidad deficitaria. La pedagogía terapéutica como un método de readaptación, definido bajo la denominación de “Método de Strasburgo” como “toda acción educativa ejercida sobre los niños afectados de trastornos de conducta, de origen físico y mental, con miras a mejorar su estado”.
Moor, Discípulo de Hanselman,1978	La Pedagogía Terapéutica “pretende formar a los niños cuyo desarrollo se ve entorpecido por ciertos agentes personales y sociales. Por esta razón, los niños que constituyen el objeto de la pedagogía Terapéutica decimos que están ‘retrasados ‘, nos referimos a los contenidos específicos que hacen necesaria la intervención de la Pedagogía terapéutica porque dificultan el desarrollo “. Este autor pretende cambiar la denominación de Pedagogía terapéutica por Educación Especial, optando finalmente por utilizar “Pedagogía Especial de los Trastornos del Desarrollo”, cuyo objetivo es “investigar las posibilidades educativas de los sujetos incurables”.

AUTOR/ADEFINICIÓN	
Ortiz, 1988	“(…) Caracterizamos la Pedagogía Terapéutica en cuanto a disciplina como un conjunto sistematizado de conocimientos en relación a las adaptaciones curriculares y los sistemas de intervención, obtenidos mediante métodos científicos, que posibiliten el equilibrio emocional, el desarrollo evolutivo global y la interrelación de aquellos sujetos que por diferentes razones presentan distorsiones en su desarrollo y/o inadaptación personal, escolar y social, ya sea de forma transitoria o de forma permanente, intentando en todo caso no separarles del medio normal”.

Cuadro 1. Definiciones de Pedagogía Terapéutica y otros términos asociados.

(Ortiz, 1988: 35-47 en Jiménez 1999: p.43)

El análisis de las distintas definiciones de Pedagogía Terapéutica enunciadas en el cuadro (1) permite identificar proposiciones de carácter general, perfiles compartidos y aspectos diferenciales, relevantes y trascendentales, en la consolidación de la educación especial.

La evolución y difusión en los años 70/80, momento de la transición de la discriminación hacia la integración, hubo una persistencia en usar el término Pedagogía Terapéutica, a pesar de la generalización del término “educación especial”.

Respecto a los perfiles compartidos bajo la denominación de Pedagogía Terapéutica, se usaron expresiones para referirse a las personas con discapacidad como: “retraso en desarrollo”, “personalidades infantiles anormales”, “personalidad deficitaria”, y “sujetos minusválidos” entre otras, bajo las limitaciones señaladas por la “defectología”. Por otra parte, el reconocimiento del carácter interdisciplinar de la Pedagogía Terapéutica con un sesgo claramente biológico y médico, y el surgimiento de la intervención de carácter pedagógico –educativo para contribuir al mejoramiento del desarrollo personal y social de las personas con discapacidad, siguiendo los parámetros de los modelos bio-médicos, se caracterizaron por no considerar la complejidad y la unidad de la persona, restringir su ámbito de intervención a las terapias rehabilitadoras y no prestar atención a la influencia de la sociedad en el desarrollo de la persona (Parrilla, 1992).

Relacionado con los aspectos diferenciales, en las primeras definiciones dadas a partir de la década de los 80, se enfatiza en la consideración de la dimensión social de la persona, reflejada

en el uso de expresiones tales como: “acción rehabilitadora personalista y global”, “métodos que posibiliten el equilibrio emocional y el desarrollo evolutivo global”, “educandos” y “sujetos”.

De acuerdo con esta diferenciación conceptual, Seamus, Hegarty (1996) señala cómo el concepto dado a esta disciplina fue determinante para la orientación de la educación a las personas a las que se dirigía. Sostiene que, al principio, el concepto asumido era el de déficit y por tanto, lo normal era que la educación especial se preocupara por los niños con algún tipo de carencia que debían ser educados de una forma determinada y en un marco estipulado. Ciertamente, en algunos niños el déficit era tan grave que no podían ser educados, por lo que términos como “no educable” o “retrasados mentales adiestrables” se emplearon a menudo. Las expectativas educativas de quienes podían llegar a ser instruidos eran generalmente limitadas y esta educación, tal y como se les ofrecía, los aislaba del marco curricular de los otros niños como consecuencia del persistente uso que se hacía de diferentes categorías de déficit.

Es así, como investigadores de diversas nacionalidades, con relación al déficit, diferían en las categorías que usaban, en el significado y la trascendencia operacional que les atribuían, en la manera en cómo ordenaban la gama de éstos y en el número de categorías que enunciaban enfoques médicos o pseudomédicos de los niños que eran diferentes de la norma. Estas se mantuvieron centradas en la administración y práctica de la educación especial durante años, tal y como se reflejaba en la valoración y el diagnóstico, en la organización de clases y escuelas especiales y en la programación educativa.

Pero el extenso uso de categorías contribuyó a legitimar la distancia entre los discapacitados y los no-discapacitados, Hegarty (1996). Es posible que en el caso de los alumnos límite (borderline) el diagnóstico fuese difícil y, por lo tanto, se hubiesen cometido errores, pero el sistema estaba fundado en una distinción clara, cualitativa y cuantitativa entre los deficientes y aquéllos que no lo eran.

Lo cierto es que, según Barton (1998), el modelo médico ejerció una influencia dominante en las definiciones acerca de la discapacidad. Esta visión, afirma Hahn (1986), atribuyó una presunción de inferioridad biológica o fisiológica a estas personas, destacando la pérdida o las discapacidades personales y favoreciendo el modelo de dependencia de la discapacidad, con el aporte de términos despectivos como “invalido”, “tullido”, “tarado”, “impedido” o “retrasado” que significarían, tanto una pérdida funcional como una carencia de valores en detrimento de otros planteamientos, en particular de los propios de las personas con discapacidad.

En efecto, Rieser y Mason (1990) citados por Barton (1998) afirman que los valores y las interpretaciones médicas contribuyeron históricamente a una idea que destacaba las deficiencias físicas e intelectuales, consideradas como la causa de la discapacidad.

De otra parte, Barton resalta como Oliver (1989) y Fulcher (1989) sostienen que la discapacidad es una categoría social y política que involucra prácticas de las regulaciones y las luchas por la posibilidad de elección, la potenciación y los derechos. Desde esta perspectiva, se vislumbra una forma de entender la discapacidad muy diferente, conllevando un conjunto alternativo de supuestos, prioridades y explicaciones, que se manifiesta claramente en el enunciado de Hahn(1993)cuando afirma que: la discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad.

Lo expuesto contrasta significativamente, en términos de Hegarty (1996)con el hecho de que históricamente, una gran parte de la educación especial era ofrecida fuera del Ministerio de Educación, involucrando a los ministerios de Sanidad o de Asuntos Sociales en particular. En la actualidad, la mayoría de países administran la educación especial dentro de dicho ministerio aunque en muchos casos a través de un área administrativa aparte, aún existen algunas excepciones en las cuales los niños con dificultades profundas son habitualmente responsabilidad

de los ministerios de Sanidad, a la vez que las terapias de lenguaje organizadas a menudo por el amparo del mismo.

Se puede concluir que gradualmente el término educación especial fue alejándose de la concepción de “corregir” y “curar” y, en consecuencia, también de la acción dirigida a remediar una situación deficitaria y del propósito de adaptar las intervenciones a las características del déficit diagnosticado y definido, reflejando que su objetivo está orientado a optimizar los avances en el desarrollo de la persona, tanto en función de su discapacidad como en función de un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo ordinario, para dar respuesta educativa apropiada y eficaz a las barreras de aprendizaje de los escolares que presentan algún déficit o discapacidad en el proceso de contribuir a su máximo desarrollo integral.

Poco a poco, el desarrollo conceptual de “Educación Especial” fue ocupando relevancia teórica y práctica, a la vez que significativos progresos en la actitud de la sociedad, en el conocimiento teórico y en la organización del sistema educativo. En este sentido, ha alcanzado una dimensión más amplia asociándose a la acción educativa de las personas con discapacidad de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales, en razón de que, como afirma Pallisera (1996) “(...) la educación puede incidir positivamente en el desarrollo personal y social de las personas a lo largo de toda la vida” (Jiménez, 1999 p. 47) dando respuesta eficaz a sus necesidades e intereses a partir de sus potencialidades.

Como aporte al proceso de resignificación conceptual, la UNESCO (1977) definió la educación especial como:

Forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías, enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias (Echetia, 2014, p. 21).

Finalmente, se debe destacar que el cambio de esta perspectiva en el marco escolar se debe fundamentalmente a la aparición del principio de integración en el discurso educativo dado en las décadas de los 60 y los 80 y al afianzamiento del nuevo concepto de Necesidades Educativas Especiales. Este concepto, enunciado en el Informe Warnock (1978), le imprimió un nuevo carácter a la forma de entender la educación especial y, por consiguiente, a asumir la educación-integración como una opción educativa. En él se especifica que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, sean cuales sean los problemas con que se encuentren en los procesos de desarrollo, porque la educación debe ser entendida como un uso continuo de esfuerzos para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas de los alumnos, para que éstos puedan alcanzar los fines propuestos. Habrá personas que, debido a diferentes particularidades o acontecimientos, tendrán de forma permanente o transitoria, problemas de aprendizaje para adaptarse al currículo común y por ello, precisarán de más recursos y/o atención determinada.

Dado lo anterior, según la UNESCO (1994):

El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una “escuela para todos”. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños (Echeita, 2014, p. 21).

1.2. EL MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Los orígenes del Movimiento de Integración se sitúan en la década de los años sesenta. Este se sustenta en el principio de Normalización, elemento clave que marca claramente un antes y un después en la atención a la población de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Investigadores como Nirje (1969), Wolfensberger (1972) y Bank-Mikkelsen (1973, 1975) presentaron definiciones sobre “Normalización”, en las que puede identificarse un punto en común

y es el referido a la defensa al derecho que tienen todos los ciudadanos, sean cuales sean sus características o diferencias personales, de disfrutar de los ambientes normales de bienestar social.

Por lo que respecta a la integración hay que destacar que es un concepto muy amplio, podría decirse polisémico, en el sentido de que hacer referencia a ella implica nombrar de manera tácita expresiones como integración social, física, educativa, laboral y escolar, entre otras nominaciones.

Dado lo anterior, es necesario según Nirje (1985), comprender y asimilar la integración escolar en su aspecto multidimensional, sólo así se logrará la participación significativa del sujeto en la sociedad y en la escuela en particular.

➤ Principios de la Integración

En el plano internacional, desde hace más de dos décadas, se ha venido analizando el tema de la integración como estrategia dentro de la educación especial. Al respecto, autores como Ashman (1990); Marchesi (1990); Hegarty (1993); Pastor (1995); Franklin (1996); Sánchez Asín (1996); Sánchez Palomino (1997); Ortiz (1988) y Jiménez (1999), sostienen que este movimiento fue predominante hasta finales de la década de los noventa.

La progresiva conciencia de que muchos niños y jóvenes estaban en escuelas especiales cuando no debían, y el hallazgo de que las escuelas ordinarias podían satisfacer en realidad un gran repertorio de necesidades de los estudiantes, dieron un fuerte impulso al movimiento de la integración.

Este concepto recibió apoyo en los diferentes países en que se implementó, bien desde varios movimientos nacionales e incluso internacionales. Es así como por ejemplo, en Italia fue respaldado por la antipsiquiatría y la desinstitucionalización, en Escandinavia por la normalización, para ser conceptualizada de nuevo y, con posterioridad en Norteamérica, como valorización del rol social, en donde tuvo una gran aceptación el concepto de entorno menos

restrictivo y, particularmente en Gran Bretaña, el énfasis en las necesidades educativas especiales subrayó la naturaleza interactiva de las dificultades de aprendizaje, llevando al concepto de educación inclusiva.

Ortiz (1988) y Sánchez (1997) señalan que los años 1965 a 1970 determinaron un vuelco en la evolución de las tendencias sobre la institucionalización. Fue en los países escandinavos donde emerge un movimiento de denuncia que se traslada posteriormente a Estados Unidos, bajo el lema de “las mejores instituciones son las destruidas”. Teóricos y prácticos demandaron la integración comunitaria en pro de la normalización, teniendo eco de países como Suecia, Dinamarca, Holanda, Bélgica Flamenca, Inglaterra y, en menor grado, Francia para la propuesta de soluciones adecuadas.

Fueron Band-Mikkelsen y Gruneland (1969) quienes lideraron la gran experiencia que dio credibilidad a la normalización como concepto integrador, que para Bentg Nirje (1969) no es otra cosa que “un principio de acción que surge en el ámbito de lo social y no se refiere de manera exclusiva, a las personas que sufren deficiencias, sino a la relación de estas personas y todas las demás” (citado por Ortiz, 1988: p.32).

Dicho principio según Sánchez (1997) consiste en:

(...) poner a disposición de todos los retrasados mentales unas condiciones y una forma de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigente en la sociedad, en tanto en cuanto el retrasado debe estar situado en un entorno parecido al sujeto normal impregnado en una atmósfera cálida y rica en estimulación (p.27).

Esta era la manifestación concreta del surgimiento del principio de normalización y por consiguiente, con base en las experiencias de Suecia, Dinamarca y Noruega, a partir de 1968 se empezó a hablar del tema de manera ascendente de 1965 a 1970. Paralelamente, en Canadá, Maclom Beck lo dio a conocer. De igual manera, puede catalogarse como país

pionero en torno a la integración a Italia en donde Fiorenzo Altieri con sus experiencias inició la nueva corriente de flexibilización y, en estados Unidos se introdujo la integración con la publicación del primer libro sobre el principio de normalización del autor Wolf Wolfensberger.

El impacto positivo generado por el movimiento de integración durante los años 1970-1980 cobró relevancia significativa a nivel mundial y empezaron a considerarse universalmente los derechos de los deficientes a llevar una vida normal utilizando los servicios de la comunidad. Según Lambert, citado por Ortiz (1988), el principio de normalización hizo énfasis en la necesidad de instalar en los retardados mentales formas de comportamiento que correspondieran, en el mayor grado posible, a las normas de la sociedad.

En consecuencia, los principios de "normalización" e "integración", afirma Ortiz (1988), se inscriben en la filosofía de la educación especial, llegando a constituirse en principio de ordenamiento legal en aquellos países en los que se implementó, como por ejemplo, el Plan Nacional de Educación Especial elaborado en España en el año 1987, que adopta los principios de normalización, integración, sectorización e individualización y que es recogido consecutivamente en la Ley 13/1.982 de 7 de Abril de integración social de los minusválidos. De esta ley se desprende el Real Decreto 334/1.985 de 6 de Marzo de Ordenación de la Educación Especial, que a su vez se instaure como disposiciones legales expresadas en las dos órdenes divulgadas en el Boletín Oficial del Estado del 4 de febrero de 1.986: una relativa a la planificación de la educación especial e intensificación de la experimentación de la integración en el curso 1.986-87, y la otra de ordenación por la que se estipulan las proporciones de personal/alumno en esta innovación educativa.

Dado lo anterior, la corriente que domina en la educación especial es la de integración, implicando el derecho de todo niño de utilizar los servicios escolares ordinarios de la comunidad. Al respecto Maestre, citado por Ortiz (1988), afirma que cualquier persona apartada del proceso

de socialización podía ser un retrasado mental y que es preciso ayudarlo a su integración escolar, por cuanto este modelo favorece la normalización del sujeto deficiente más que el aislamiento tradicional.

En efecto, son muchos los resultados positivos derivados del movimiento de integración, de los cuales destaca Hegarty (1993) que el papel concedido a las escuelas especiales descende y en su lugar, pasan a ser consideradas como recurso sólo en casos especiales, si bien aún sigue habiendo un porcentaje significativo de niños que son educados separadamente, ya sea en las escuelas especiales y en clases separadas en la escuela ordinaria.

No obstante, este autor señala la conveniencia de mantener el surgimiento de nuevos tipos de escuelas especiales u otras instituciones en las que exista una concentración de expertos que de manera directa o indirecta, pueden favorecer la educación de las personas con discapacidad, destacando al respecto las acciones que se han implementado en países como Suecia, Holanda, Reino Unido y Estados Unidos, entre otros.

En este sentido, en Suecia por ejemplo, los centros nacionales de recursos fueron un recurso importante de la provisión de servicios en el campo de la educación especial y en virtud de los beneficios alcanzados se plantea la posibilidad de desarrollar centros de ámbito nórdico, con el fin de compartir experiencias y sacar provecho de los expertos en todos los países escandinavos.

Igualmente, en Holanda se formaron claustros conjuntos de profesorado de escuelas ordinarias y especiales que en breve tiempo lograrían tener respaldo legal, hecho que los reforzaría y les proporcionaría recursos específicos para su desarrollo.

De otra parte, en el Reino Unido los lazos entre escuelas especiales y ordinarias estaban bien establecidos y, en algunas zonas, las escuelas tuvieron acceso a una financiación específica con el fin de posibilitarles convertirse en un centro de recursos para las escuelas ordinarias de su área de influencia. Estos lazos suponían romper barreras entre escuelas con todas las

implicaciones para los modos de trabajo, las líneas de responsabilidad y todo lo que ello implicaba.

Finalmente, al respecto conviene señalar un estudio inglés dirigido por Luna (1994) en la universidad de Londres en el que se examinaron los claustros de profesores de las escuelas primarias y secundarias en los que existía un esfuerzo explícito por conocer las necesidades educativas especiales mediante la colaboración inter-escolar.

Las formas de colaboración halladas fueron diversas: compartir equipamientos y otros recursos, vincular las propuestas curriculares, establecer un enfoque común (a través de las escuelas) para tratar problemas de conducta, fusionar la dedicación de los profesores y vincular la actuación de buena parte del personal. Posteriormente, el análisis de las mismas permitió identificar que cuando estos claustros trabajaron correctamente, se consiguió crear economías de escala, reducir la duplicidad de esfuerzos, tal y como se podía esperar e igualmente, se obtuvo una provisión de servicios mejor y más consistente para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos ejemplos se oponen a las experiencias institucionales y a la tradición de muchos países, dado que las escuelas han tendido a ser instituciones autónomas y la idea de compartir programas, alumnos y responsabilidades con colegas de otras escuelas representa casi una innovación, que bien vale la pena tener en cuenta como marco de referencia para difundirla y consolidarla como estrategia facilitadora del modelo integrador, cuando las características del contexto no se ajusten o no favorezcan el desarrollo efectivo del mismo, máxime si se tiene en cuenta que los resultados de estudios comparativos relacionados con el logro académico y el desarrollo social de las personas con discapacidad no aportan a un apoyo consistente ni a la provisión de servicios integrada ni a la segregada.

En cualquier caso, hay muchas características que convirtieron la integración en algo efectivo. Investigaciones hacen referencia, entre otras, a la normalización por cuanto esta implica

un cambio de actitudes en la sociedad relacionadas con la forma de pensar, sentir y comportarse respecto a las personas con deficiencias, cambio que ha de reflejarse en unas relaciones en las que prime la valoración de sus posibilidades, mediada por el equilibrio entre las facilidades ofrecidas por la comunidad y las responsabilidades exigidas a las personas con discapacidad. Además, en tanto se refiere a la individualización de la instrucción que, de acuerdo con el principio de normalización, implica que en el proceso educativo de las personas necesitadas de atención especial se ofrezca un conjunto de prestaciones a todos los estudiantes en función de sus características personales, proveyendo al interior del aula los apoyos adecuados.

El surgimiento del movimiento de integración marcó un hito en el proceso de desarrollo y madurez del concepto de educación especial alcanzado a lo largo de la década de los 80 y primordialmente a principios de la década del 90. Esta nueva concepción trajo implícita en la práctica de la educación especial, una serie de cambios obligados relacionados directamente con su vinculación a dimensiones conceptuales como el currículo, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos y la escuela, entre otros.

La consolidación de la vinculación de la educación especial a las dimensiones conceptuales enunciadas, estuvo determinada directamente por la trascendencia evolutiva de las definiciones dadas a la educación especial en el transcurso de éstas dos décadas.

Al respecto, Jiménez (1999: p. 49), señala aquellas definiciones que a su juicio contribuyeron al alcance de ese cambio conceptual. (Ver cuadro 2). Conforme a las diferentes definiciones enunciadas, puede evidenciarse claramente la evolución conceptual que sobre la educación especial alcanzaron estos autores, revelando una fase importante de madurez en la concepción de esta disciplina durante estas dos décadas, y sobre todo en la década de los 90. Incluso en un mismo autor, como es el caso de Garanto, se observa dicha evolución si se compara la definición dada por él mismo, 10 años antes.

No obstante, la nueva concepción dada a la educación especial caracterizada por un perfil “... más holístico, centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, todavía mantenía ciertos problemas conceptuales pendientes por resolver” (Jiménez, 1999: p.48).

AUTOR	DEFINICIÓN
Marchesi (1985, en Ortiz, 1988: 40)	“La Educación Especial consiste en todos los apoyos y adaptaciones que un alumno necesita para desarrollar sus procesos de desarrollo y aprendizaje”.
Dessent (1987:3)	“La Educación Especial es una parte del Sistema Educativo, y en su existencia está también íntimamente relacionada con los valores y las actitudes, con cuestiones de recursos y costos, con aspectos de enseñanza, de formación del profesorado, de la naturaleza de las escuelas y la escolarización en nuestra sociedad”.
Fierro (1987, en Ortiz, 1988:40)	“La Educación Especial se concibe como una modalidad de la educación general básica. No tiene entidad autónoma sustantiva, y consiste más bien en adaptaciones curriculares y didácticas respecto al currículo y educación en general”.
Brennan (1988:36)	“La Educación Especial es la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de apoyo necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno de manera adecuada y eficaz. Puede constituir la totalidad o parte del currículo total, puede ser impartida individualmente o junto a otros, y puede constituir la totalidad o parte de la vida escolar”.
López Melero (1990)	“Es la ciencia de del sistema de comunicación intencional que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza-aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo-sociales del niño cognitivamente diferente”.
Garanto (1993b: 11)	“La Educación Especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de una forma más continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos” *
Parrilla (1992h: 69-70)	“La Educación Especial es el campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en la educación en situaciones que reclaman procesos de adaptación de la enseñanza (con independencia de los contextos en que ésta se desarrolle) para determinados alumnos (según sean conceptualizados como deficientes o como sujetos con necesidades educativas especiales), apoyándose en técnicas, medios, y recursos específicos para ello”.

Cuadro 2. Definiciones Educación Especial. 2ª mitad de la década de los 80 y principios de los 90. (Jiménez 1999: p. 49).

Según Jiménez (1999) estos son los problemas: 1) entre algunos profesionales y entre la comunidad en general, en muchos casos, se mantenía el carácter terapéutico de la educación

especial; 2) imprecisión del término “necesidad especial” dado su relativismo conceptual; adecuación insuficiente de los métodos de enseñanza y organización, impidiendo dar respuestas eficaces a las necesidades de todo el alumnado; 3) inclinación desde algunos sectores educativos hacia un sesgo médico psicológico en la comprensión y desarrollo de la educación especial.

Es un planteamiento abierto del papel esencial que el tema de las actitudes (en la comunidad educativa y social) juega en la educación especial y, en consecuencia, la constatación real de la enorme dificultad de que éstas sufran procesos de transformación.

En cualquier caso, los “inconvenientes” expuestos, si bien demandaban una respuesta efectiva y eficaz para solucionarlos, no dejaban de reflejar un avance significativo en el proceso de concepción y desarrollo de la educación especial, debido a su incidencia determinantemente en el replanteamiento de dimensiones como la organización escolar, los modelos de enseñanza, el currículo (existencia de un proyecto educativo), la formación del profesorado, los medios y recursos educativos (apoyo de la administración) y la escuela, particularmente.

El concepto de alumnos con necesidades educativas especiales aludía a “la idea de diversidad como algo que remite al hecho de que todos los alumnos y alumnas tienen unas necesidades educativas propias y específicas todos son diferentes entre sí-, cuya satisfacción requiere una atención educativa individualizada, una ayuda educativa determinada.” (Echeita, 2014, p. 22).

Entonces, las “necesidades educativas especiales” (n.e.e.) son relativas y dependientes del contexto en el que se den y no se puede definir a priori lo que tal o cual alumno con n.e.e. pueda necesitar. Este es un concepto que remitía a “la necesidad de una evaluación psicopedagógica rigurosa (CIDE, 1996) que tomara en consideración desde esta perspectiva, la interacción entre el desarrollo y el aprendizaje y un sistema educativo ágil y flexible en la provisión de recursos que, en último término, estaría mejor capacitado para responder a cualquier demanda especial por parte del alumnado” (Echeita, 2014, p.22).

Lo trascendental del concepto n.e.e. es que obligaba a definir las actuaciones o ayudas pedagógicas (ajustes, adaptaciones o enriquecimiento del currículo) que necesitan los niños, niñas, jóvenes y adultos con dificultades o en condición de vulnerabilidad, matriculados en el sistema escolar ordinario, el cual está obligado a adaptarse a las necesidades de éstos en su proceso de aprendizaje.

➤ La Integración Escolar y el Currículo

La educación especial en el contexto escolar, al igual que la educación general, se concreta en el currículo. Por lo que se refiere al currículo y su papel en el proceso integrador hay que destacar que la “respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos se debe buscar en el currículo común realizando los ajustes y adaptaciones precisas, como vía fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades” (Blanco, 1985: p.66). Por consiguiente, se alude a “...un currículo en el cual la flexibilidad, la apertura, la autonomía y la adecuación se configuran como los aspectos definatorios del mismo” (Torres:1999. p. 124).

En este orden de ideas, desde la perspectiva de la educación a la diversidad, un currículo definido por estas características se interesa particularmente por: las necesidades educativas de los alumnos, atender a la diversidad en el aula, promover la heterogeneidad, fortalecer la individualización de la enseñanza y la socialización, potencializar procesos de colaboración reflexiva entre docentes, desarrollar intervenciones educativas con los alumnos con necesidades educativas especiales desde una dimensión más cognitiva y adecuar y adaptar el currículo a las necesidades educativas de los alumnos.

En tal sentido, el currículo y la instrucción se convierten en el eje integrador de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, en la medida en que se adapte al caso particular de las aulas de integración. Desde esta perspectiva, se han destacado tres

modelos de intervención curricular 1) el currículo como punto de mira de la integración; 2) la enseñanza cooperativa y 3) las estrategias de instrucción entre alumnos.

➤ El currículo como facilitador de la integración.

Este modelo “...enfatisa las diferencias individuales como la clave que ha de servir para la toma de decisiones instructivas, los programas de desarrollo individual y las adaptaciones curriculares [como] las vías más utilizadas” Parrilla (1992, p.106).

Conviene señalar que los programas de desarrollo individual son característicos de las primeras fases del desarrollo efectivo de la integración y las adaptaciones curriculares, características de sus fases más avanzadas y que, si bien ambos coinciden en el énfasis hecho sobre el alumno integrado como “objeto de intervención” para el logro de la integración instructiva así como en el énfasis hecho en el currículo como instrumento para ello, los dos aportan soluciones diferentes.

➤ El Programa de Desarrollo Individual

Conforme al Programa de Desarrollo Individual (P.D.I.) en el marco de la educación especial y de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, éste puede entenderse como:

Un documento escrito en el que se describen y concretan las intervenciones educativas que se consideran adecuadas para un determinado sujeto durante un determinado período de tiempo desarrollado interdisciplinariamente, con el fin de valorar sus capacidades, establecer metas y objetivos, determinar los servicios especiales necesarios, orientar la forma de escolarización más adecuada y procurar los procedimientos de evaluación, seguimiento y control del mismo (Pamblan, 1986: 246, en Torres, 1999: 153).

A esto se añadía en muchos casos el carácter manifiesto de la minusvalía, los objetivos de tipo académico, otros afines con la autonomía personal y las relaciones interpersonales y sociales.

Conviene señalar que los programas de desarrollo individual surgieron como una propuesta de solución al problema de la integración instructiva como consecuencia de los primeros intentos de llevar a cabo la integración escolar, formulada desde el marco curricular general y desde el marco curricular especial, implicando entonces, que las orientaciones y programas educativos se elaboraran desde dos modelos formales y conceptuales: el general, a los alumnos regulares y el deficitario, para los alumnos integrados, en donde la condición especial del alumno es la plataforma sobre la que se elabora y desarrolla su programa individual (Parrilla, 1992).

Diversas investigaciones en torno a la implementación de los programas de desarrollo individual, como las llevadas a cabo por Arnáiz (1986) y Ortiz (1988) en el contexto español y las de Turnbull, Strickland y Hanmer (1978) o Hudson y Grahan (1978) en el ámbito anglosajón, permiten identificar el carácter “cerrado” por objetivos de este modelo curricular, por cuanto su propósito está orientado a englobar una serie de posibles necesidades educativas no previstas en el currículo general, al tiempo que servir de medio para el acceso del alumno al currículo general dominante en la escolarización ordinaria, a través de la modificación específica del currículo, sólo para el alumno integrado.

Al respecto, los pasos que deben seguirse en la planificación del proceso de elaboración y desarrollo de un Programa de Desarrollo Individual, son a criterio de Ortiz (1988) en Parrilla (1992: p. 108) , los siguientes: 1) Valoración diagnóstica de las áreas deficitarias y posibilidades del alumno [realizada por] ... equipos multiprofesionales ajenos a la escuela; 2) Planificación del programa individual en base a las hipótesis diagnósticas [realizadas por el equipo profesional externo con el apoyo en algunos casos del profesor tutor y/o del profesor de apoyo] y las orientaciones del diseño curricular base de educación especial; 3) Decisión sobre el

emplazamiento escolar del alumno. [En esta decisión se implican tanto el equipo multiprofesional como los padres del alumno]; 4) Aplicación y desarrollo del programa a cargo del profesor tutor, de apoyo o los distintos profesionales que según la planificación sean demandados y 5) Seguimiento de la aplicación del programa y evaluación, llevado a cabo por los distintos profesionales que hayan intervenido en la planificación como en el desarrollo del mismo.

Por lo que se refiere a la evaluación del PDI, hay que señalar que lo que se evalúa es la consecución por parte del alumno de los objetivos planteados en éste, así, las modificaciones que deban o no introducirse están determinadas por el éxito o fracaso que tenga el alumno en el alcance de dichos objetivos.

Dado que el objeto de estudio e intervención es el niño, el PDI que se desarrolle para cada alumno tendrá características y modalidades diferenciadas dependiendo de sus necesidades educativas. En este sentido, Arnaiz (1986) indica tres posibilidades o tipos de Programas de Desarrollo Individual implementados en el ámbito español:

1. Programa de Apoyo: generalmente se lleva a la práctica dentro del aula regular y el niño sigue el currículo general, en su mayoría, con apoyos individuales que le permitan adaptarse a éste. Puede darse el caso de que el niño necesite sesiones puntuales en el aula de apoyo las cuales implican breves salidas del aula ordinaria.
2. Programa Combinado: en la práctica, el alumno integrado sigue dos diseños curriculares. Del currículo general comparte algunos objetivos con el resto de la clase al interior de la misma, y el currículo específico (PDI), que se orienta a la atención de sus necesidades educativas y se lleva a cabo fuera del aula ordinaria, asistiendo a ella sólo para el desarrollo de aquellas áreas que comparte con el resto de la clase.
3. Programa Específico: puede darse el caso de que el alumno siga un programa totalmente ajeno diferente respecto al de sus compañeros, en razón de reunir las condiciones necesarias para

poder adaptarse al currículo general y compartiendo únicamente con sus compañeros actividades extraescolares.

Los anteriores programas no difieren significativamente de los programas implementados en el ámbito anglosajón, que si bien no parten de dos currículos, sí comparten el tomar como punto de partida los puntos comunes a todos los alumnos, haciendo especial énfasis en los puntos diferenciales entre los mismos.

El proceso para la elaboración y desarrollo de los P.D.I. ingleses (IEP's) contempla varios puntos:

- a) Historia instructiva del alumno que incluye la valoración anterior y actual del alumno;
- b) establecimiento de prioridades en términos de objetivos a corto y largo plazo; c) determinación de los servicios educativos necesarios para el desarrollo del plan; d) determinación de los profesionales para la implementación del plan; e) diseño de un sistema de evaluación sistemática del IEP; f) implicación de los padres en el proceso y g) implementación. (Parrilla, 1992: p. 109-110).

Es necesario destacar que el éxito de los PDI dependerá, según Thomas (1985), de la combinación de las variables de enseñanza implicadas en cada caso particular, del tipo de objetivos planteados, del nivel de habilidad de los alumnos, del número de estudiantes por profesor, del tipo y calidad de los materiales de que se disponga, de las destrezas y estilo personal de los profesores y del abanico de diferencias individuales entre los compañeros de la clase.

En esta medida se evitará incurrir en PDIs elaborados sólo por agentes externos a la institución en los que se incide únicamente en el alumno y en las estrategias de enseñanza que debe utilizar el profesor, convirtiéndose en disfuncional, dado que no da respuesta a las demandas idiosincrásicas de la clase, quedando reducido a un listado oficial de imposiciones para el profesor.

Sin embargo, la revisión de las experiencias al respecto, por ejemplo, en el contexto español:

(...) ponen de relieve que, en muchas ocasiones los procesos de elaboración y aplicación de los PDI no se realizan bajo las condiciones previstas en sus propuestas teóricas [si bien] a menudo se destacan más los límites que las posibilidades de desarrollo del alumnado, muy raramente se evalúa el nivel de desarrollo curricular y con frecuencia, las orientaciones se convierten en prescripciones irrefutables que las personas encargadas de llevarlas a la práctica no pueden discutir o negociar (Jiménez, 1999: p.224).

➤ Adaptaciones Curriculares

Con relación a las Adaptaciones Curriculares, en el marco de la atención a la diversidad, éstas son entendidas como un continuum de adaptación del currículo a través de los diferentes niveles de concreción del mismo:

Se podrían enmarcar en el movimiento conocido como “Adaptación de la enseñanza”... [que] hace referencia al intento de adecuar la enseñanza a las peculiaridades y necesidades de cada alumno (sea o no de integración). Alude también al reconocimiento, no sólo del aula como un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos [que se caracteriza por sus individualidades], sino como un conjunto de individualidades para el que no existe una respuesta educativa única (Rohrkemper y Corno, 1988)” (Parrilla, 1992, p.112). En tal sentido, estas pueden llegar a ser de carácter individual en algunos casos específicos.

Dado lo anterior, la diferencia entre el Programa de Desarrollo Individual y las Adaptaciones Curriculares radica en cuatro aspectos fundamentales. En primer lugar, éstas tienen como punto de partida un único marco curricular para la enseñanza obligatoria, en el currículo

general a todos los alumnos y por consiguiente, desde esta óptica, ya no se hace alusión a un currículo general y otro especial.

En efecto, para que el currículo único pueda dar respuesta a todos los alumnos, ha de responder a una serie de principios entre los que Hegarty (1990) señala los siguientes: a) amplitud; b) equilibrio entre teoría y práctica; c) relevancia con la experiencia del niño; d) diferenciado en función de las distintas necesidades individuales y e) progresivo por contraposición a repetitivo o “estancado” (Parrilla, 1992: p.112).

En segundo lugar, no admite objetivos a priori como algo establecido y sí, por el contrario, objetivos dentro de un proceso curricular que admite la construcción, modificación y exploración del mismo, que está sometido a prueba a través de la propia acción en los centros y el aula.

En tercer lugar, reconoce que todos los alumnos tienen necesidades educativas, aunque algunos especiales, haciendo hincapié en la existencia de un continuum de necesidades educativas entre los alumnos.

En cuarto lugar, reconoce el papel protagonista de la escuela y su influencia en la respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Concluyendo, la adaptación curricular supone “(...) repensar el currículo, replantear sus elementos y relaciones, contextualizarlo, mejorarlo (optimizarlo). En donde, “el punto de mira será sin duda, las necesidades de los alumnos” (Sánchez, 1997: p.56) y en consecuencia, para dar respuesta a éstas, deberá implantar distintos tipos de adaptaciones en función del grado e intensidad de las diferencias y dificultades de los alumnos mediante un proceso articulado en dos fases (ver figura 1): 1) fase de evaluación basada en el currículo que pretende la evaluación de competencias curriculares y 2) fase de diseño y desarrollo de un currículo adaptado a las necesidades de los alumnos, afectando así la metodología, la evaluación, los contenidos, los objetivos, el contexto organizativo y social y los materiales curriculares.

Igualmente, por lo que se refiere a las adaptaciones curriculares, hay que destacar los estudios realizados por Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1988) y el del Ministerio de Educación y Ciencia (1987; 1989) cuyos resultados permitieron identificar la existencia de diversos niveles o grados de adaptación curricular (Parrilla 1992).

Primer nivel: Currículo General, en el que los alumnos con necesidades educativas especiales específicamente aquellos con déficits físicos y /o sensoriales, seguían el currículo general.

Segundo nivel: Currículo General, con alguna modificación en el que se sigue esencialmente el currículo general, haciendo omisión de algunos temas que son sustituidos por actividades complementarias y alternativas acordes a las necesidades de los estudiantes (destrezas motoras para niños con problemas motrices o enseñanza de braille para ciegos).

Tercer nivel: Currículo General con Modificaciones Significativas, que supone tener como referencia el currículo general apartándose de él respecto de sus objetivos de carácter temporal y espacial (seguir con la clase determinada materia y adicionalmente otros alumnos) y complementarla con trabajos en el aula de apoyo sobre una base totalmente diferente a la seguida en el aula ordinaria.

Cuarto nivel: Currículo Especial con Adiciones, implica partir de las diferencias que los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen en relación al grupo clase para diseñar la adaptación curricular.

Adaptación curricular



Figura 1. Adaptación Curricular. (Sánchez, 1997: p.57)

Así, cuando éstas son atendidas se procede a ampliar el currículo con áreas o materias secundarias del currículo general accesibles a estos alumnos, manualidades, por ejemplo.

Quinto nivel: Currículo Especial, que es el caso menos común por cuanto los alumnos permanecen toda la jornada escolar en aulas de educación especial siguiendo un currículo totalmente diferenciado, compartiendo sólo los tiempos no académicos con los demás estudiantes.

➤ La enseñanza cooperativa

Esta estrategia de aprendizaje en las aulas de integración consiste en un conjunto de métodos que se caracterizan porque el aprendizaje se realiza mediante la interacción entre compañeros. Según Slavin (1987) citado por Parrilla (1992), su uso incrementa la socialización y el aprendizaje de los alumnos, así como el tiempo del profesor para atender a las diferencias individuales de éstos.

Al respecto, la principal ventaja de esta estrategia es, según Johnson y Jonson (1985), su flexibilidad dado que permite ser usada "...con alumnos de cualquier edad, en cualquier materia, con una gran variedad de materiales curriculares y ayudas tecnológicas y con cualquier

tipo de estudiantes” (Parrilla, 1992. p.117) en donde el aprendizaje, según Slavin (1987), se produce como resultado de la interacción, entre los miembros del grupo, ya sea a nivel individual o en grupos homogéneos o heterogéneos, en la realización de las tareas y por el control que éstos ejercen sobre sus propias actividades, conllevando a que no se reduzca el aprendizaje de ningún grupo de niños.

De acuerdo a Parrilla (1992), el estudio de la enseñanza cooperativa también fue abordado por Owens (1987), quien destaca dos modalidades de la misma: la cooperación como mutualidad y la cooperación como ayuda.

En cuanto a la cooperación como mutualidad, refiere que el trabajo se desarrolla en grupos heterogéneos –generalmente integrados por cuatro estudiantes- en donde las metas, los objetivos y los procedimientos implementados para el logro de éstos, son compartidos tanto por los alumnos con rendimiento alto como por los de rendimiento medio y los de rendimiento bajo, respectivamente. De este modo, todos los participantes son responsables de aprender lo que se ha enseñado en la clase y a la vez de cooperar con los demás compañeros del grupo.

En lo que respecta a la cooperación como ayuda, entre alumnos ésta se caracteriza porque se promueve para ayudar a otros miembros del grupo a conseguir su aportación individual dentro del mismo.

En efecto, este tipo de trabajo, según Slavin (1984) citado por Parrilla (1992), favorece significativamente el proceso de integración escolar, dado que se traduce en un replanteamiento del tradicional valor individual asignado al aprendizaje de los alumnos, potencia la adquisición de aprendizajes significativos en la medida en que los estudiantes tienen que organizar constantemente la información, pensamientos e ideas que han de compartir con sus compañeros y posibilita que los estudiantes pueden solucionar sus dudas de forma inmediata con los miembros del grupo.

➤ Las Estrategias de Instrucción entre Alumnos

Estas estrategias surgen como producto de la necesidad de dar respuesta a los diversos inconvenientes identificados en el desarrollo de numerosas investigaciones realizadas en torno a la frecuencia y calidad de la aceptación social de los alumnos integrados. Su propósito básicamente es según Gresham (1982; 1986; 1988)“ (...)promover interacciones sociales efectivas en el aula así como estimuladoras de un clima de aceptación y respeto mutuo entre alumnos” Parrilla (1992, p.132).

Generalmente se han implementado para tal fin, programas orientados a enseñar habilidades sociales a los alumnos integrados con el diseño y adaptación de la organización y estructura de la clase y, a la enseñanza y motivación de los estudiantes regulares para que participen activamente en los procesos de integración social (Staimback, Staimback, Raschke y Anderson, 1981).

La aplicación de estas estrategias se ha encaminado con preferencia al ámbito de la socialización, específicamente a la interacción social y al desarrollo de habilidades o destrezas sociales o intrapersonales, a los alumnos integrados en las que para su implementación se ha partido preferencialmente, según Gresham (1982) y Martos (1985) citados por Parrilla (1992), de la aplicación de mediciones sociométricas, de las valoraciones del profesor y de la observación en el medio natural del aula, pues permiten identificar el nivel de destrezas y competencias de los alumnos integrados, para proceder al diseño de la intervención y su aplicación en el aula de integración.

Por lo demás, la aplicación de estos programas ha contemplado, mayoritariamente, a alumnos inscritos en las categorías de déficit mental, desordenes de conducta y trastornos de aprendizaje, con la única excepción de algún estudio realizado con niños autistas.

- La Organización Escolar y los Modelos de Integración.

En lo que respecta a la respuesta que desde la escuela se debe dar a los alumnos con necesidades educativas especiales, hay que destacar que ello supone la adopción por parte de ésta de nuevos planteamientos organizativos, flexibles y coherentes con cada contexto, con la diversidad de los alumnos y con la cultura de la colaboración.

Desde esta nueva perspectiva, Martín Moreno (1989) en García (1997: p. 332), describe las características que debe tener el “nuevo centro educativo” para poder cumplir con dichas demandas (ver cuadro 3).

CENTRO EDUCATIVO TRADICIONAL	CENTRO EDUCATIVO VERSÁTIL
Centro encerrado en sí mismo.	Centro abierto al entorno.
Dirección unipersonal.	Dirección participativa.
Currículo uniforme.	Currículo diferenciado.
Metodología indiferenciada.	Metodología individualizada.
Disciplina formal.	Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social.
Evaluación discontinua.	Evaluación continua.
Agrupación rígida de alumnos.	Agrupamiento flexible de alumnos.
Profesor autosuficiente.	Enseñanza en equipo.
Uniformidad del espacio.	Diversidad de espacios.
Escasez de recursos.	Abundancia de recursos para el aprendizaje.
Uniformidad de horarios.	Horarios flexibles

Cuadro 3. Características del Nuevo Centro Educativo. Martín Moreno (1989) en Sánchez (1997, p. 332).

Conforme a las características que deben identificar a los nuevos centros, se vislumbra claramente que la propuesta curricular que se presente dentro del marco de educación para la diversidad implica cambios en los objetivos en la misma estructura organizativa, en los sistemas de funcionamiento y en el papel que desempeñan los participantes en este nuevo proceso organizativo.

En tal sentido, el desarrollo efectivo de programas de integración escolar ha conllevado la generación de una serie de nuevos procedimientos de organización, si bien

(...) genéricamente, el sistema educativo ha tratado de ofrecer distintas posibilidades educativas de integración que se adapten [a] las características propias de cada uno de los

alumnos, servicios escolares de apoyo a través de la atención individualizada y de profesionales adecuadamente formados [y] una serie de servicios asistenciales y extraescolares relacionados con la escuela” (Jiménez, 1999: p.279).

Es así como fue surgiendo el debate entre la necesidad de implantar modelos basados en estructuras de servicios frente a modelos de organización administrativa.

Conforme a lo anterior, conviene señalar que fue el informe Warnock el que distinguió en función de los objetivos prioritarios de la integración, tres formas principales de integración: la física, la social y la funcional.

En cuanto a los enfoques de integración ubicados en el marco de la integración escolar, caracterizados por su ámbito de aplicación, temporalización, profesionales implicados y sistemas de instrucción y organización, autores como Parrilla, 1992; Pastor, 1988; Marchesi, Ortiz, 1988; Jiménez, 1999; Sánchez, 1999; Torres, 1999 y Blanco, 1995, han identificado que tradicionalmente se han venido desarrollando tres modelos de atención directa a las necesidades educativas especiales de los alumnos centrados en: 1) el emplazamiento del alumnado, 2) proyectos de interés sectorial y 3) la institución.

- Modelos de Emplazamiento

En primer lugar, cabe señalar que estos modelos están basados en el emplazamiento segregado del alumnado por cuanto acentúan la primacía del contexto físico para estimular la integración. En este sentido, estamos refiriéndonos a la integración física desde la cual la normalización del entorno escolar se entiende como el simple trasvase físico del alumnado desde el sistema educativo especial al ordinario, bajo el criterio de que el contacto físico es capaz de producir efectos beneficiosos o perjudiciales en el alumnado, tanto en el rendimiento como en los logros socio-emocionales:

... se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero continúan manteniendo una organización independiente, si bien pueden compartir algunos lugares como el patio o el comedor. (Marchesi, 1990. p.24).

Es importante señalar que este modelo se ha inspirado en la concepción de que el alumnado debe ser reconocido como un conjunto de individualidades diferentes e ineludiblemente educado en entornos lo menos segregadores posible. En este sentido, su principio rector es que “...la enseñanza especializada no tiene porqué ir asociada a la clase o centro especial más que en circunstancias extremas” (Jiménez 1999: p. 279), por lo que, basándose en la valoración de las necesidades educativas especiales más que en categorías de diagnóstico, desarrolla programas educativos especiales, estableciendo gradación de emplazamientos intermedios.

Dado lo anterior, surgieron distintos modelos basados en la estructura organizativa que proponen y definen diferentes grados o niveles en el proceso de integración, como los modelos de cascada de servicios (Reynolds, 1962; Deno, 1970) y el modelo de provisión de servicios de COPE y Anderson (1977), el modelo de Gerhart y Weishahn (1976) y el modelo de Hegarty y Pocklington (1981).

Por ejemplo, Reynolds presenta una de las primeras propuestas en forma de cascada de servicios, estableciendo una gradación de emplazamientos educativos que ordenados según una variedad de situaciones, hacen más flexible la ubicación del alumnado con “deficiencia”, en la medida en que proporciona cobertura a las clases ordinarias, dispone un marco restrictivo a estos estudiantes sólo cuando es imprescindible, suprime la parcelación entre educación especial y educación general, implica el trabajo colaborativo entre los profesores regulares y especiales en la participación de las responsabilidades con los estudiantes y persigue que los estudiantes con necesidades educativas especiales se eduquen en clases regulares (Epps y Tindall, 1987, p. 214 en Sánchez, 1997).

De cualquier forma, este modelo es modificado por Deno (1970) quien propuso a juicio de autores como Monereo, 1988; Muntaner, 1989; Bautista, 1991; Parrilla, 1993 y León, 1995, entre otros, uno de los modelos más clásicos y conocidos, de cascada de servicios. Este modelo considera la educación especial como un instrumento para facilitar el cambio educativo que serviría para mejorar toda la educación general, constituyéndose en un medio para adaptar los servicios a las necesidades de los individuos por oposición a la ubicación de los alumnos en distintas categorías (Marchesi, 1990), (ver figura 2).

El modelo contempla un continuum de posibilidades educativas organizadas en ocho niveles según las posibilidades de integración. Así, los niveles I y II abarcan los programas escolares en clases normales con o sin apoyo especial; los niveles III, IV y V abarcan los programas escolares adaptados, los niveles VI y VII abarcan los programas médico asistenciales y el nivel VIII estaría fuera del sistema educativo. En consecuencia, a mayor nivel son mayores los servicios especializados y, a menor nivel, mayor proporción de alumnos que requieren ese servicio en particular.

Dada la importancia de las propuestas de los diferentes modelos de cascada, conviene señalar los criterios más comunes entre ellos con relación a su validez para ser aplicados en orden a dar respuesta a las necesidades especiales de los alumnos. Para efectos de concreción, Sánchez (1997) cita a Dueñas (1989) quien realizó un análisis de los mismos, indicando los siguientes: se basan en la valoración de las necesidades individuales, abarcan desde la integración total hasta la segregación, utilizan programas educativos especiales, servicios de apoyo y recursos específicos, buscan siempre escolarizar a los alumnos en ambientes lo menos restrictivos posible y hacen énfasis en la participación de los padres y de la comunidad:

En definitiva, las diferencias que pueden presentar estarán en función de la opción político educativo del sistema en donde se puedan implantar. Su puesta en práctica establecerá canales de

interrelación entre las características del sistema, el modelo de escuela y el contexto socio-económico cultural en el que se enmarcan” (Sánchez, 1997: p. 338).

- Modelos de interés social

Estos modelos dan prioridad a las situaciones de enseñanza en las aulas de educación especial. Se refiere a la integración social la cual supone “... la existencia de clases o unidades especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos en ellas escolarizados algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros, como juegos y actividades extra-escolares” (Marchesi, 1990: p.24).

Niveles en el proceso de integración

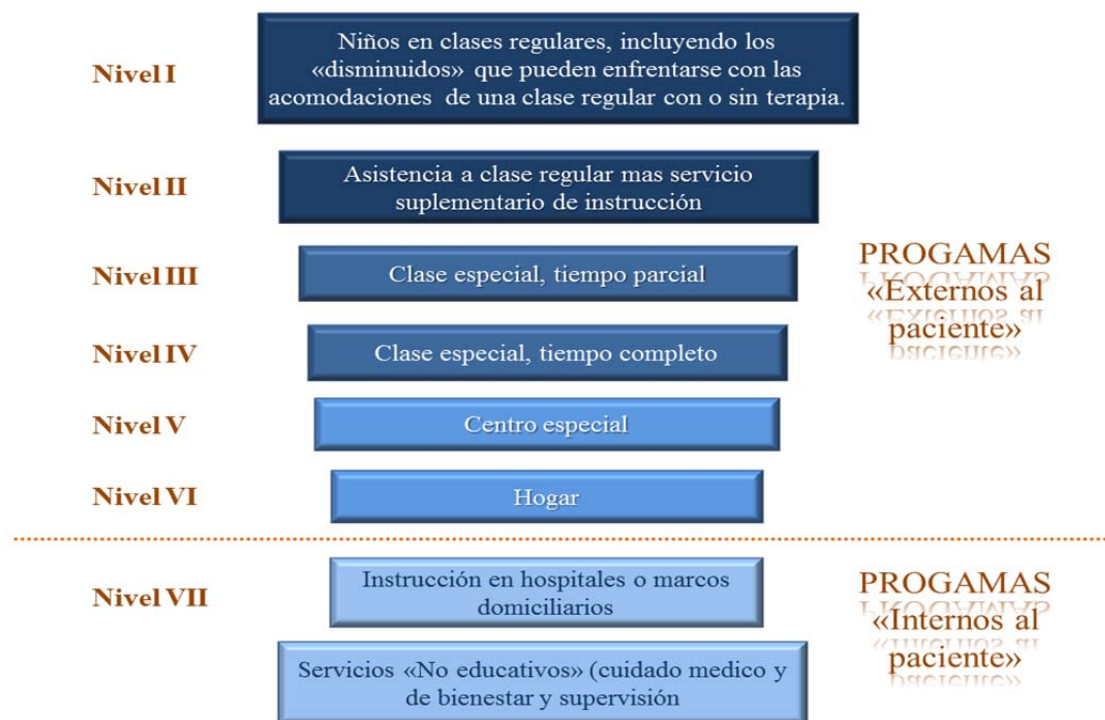


Figura 2. Marchesi (1990). Interpretación del modelo de Deno.

Desde esta perspectiva, se implementan los modelos de integración centrados en proyectos de intervención sectorial, llamados así porque “(...) se sectoriza la integración como si se tratase de una actuación que afecta prácticamente solo al alumno integrado (...) y porque se sectoriza la intervención centrada en el déficit del alumno” (Jiménez, 1999.p.119) considerando dos nuevas

dimensiones integradoras: la instructiva y la social, que superan la dimensión única del modelo integrador centrado en el emplazamiento, resaltando la importancia de los procesos instructivos, de la planificación, desarrollo y evaluación de numerosos programas de integración polarizados en alguna dimensión o componente específico del proceso educativo y no en su globalidad (Parrilla, 1992).

En este sentido, se parte de la idea de que modificando las técnicas de enseñanza y mejorando la formación del profesorado el sistema educativo estaría en condiciones de dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

Así pues, el profesor es el responsable de la integración y, dado que la organización de los apoyos aparece como tema prioritario, es el profesor tutor quien debe replantear sus atribuciones, finalidades y responsabilidades ante las nuevas responsabilidades y atribuciones del profesor de apoyo.

La mayoría de las propuestas bajo este enfoque se originaron en el contexto norteamericano, pensadas inicialmente para ser aplicadas con alumnos con “retraso mental” educables en situaciones de integración, de las cuales se destacan: el Modelo de S. Lilly “Un nuevo concepto de enseñanza” orientado a dar apoyo al maestro para enfocar el problema de cada alumno; el modelo de Gallagher “Educación Especial por Contrato” y el modelo de Anderson y Van Etten “Modelo Antifallos (Jiménez, 1999).

Al respecto, Parrilla (1992) considera que a pesar de las diversas contribuciones, tanto teóricas como organizativas, a la integración escolar hechas por este enfoque, pueden identificarse presupuestos subyacentes al mismo como son: 1) el simple contacto físico entre alumnos no es garantía para que se produzca la integración; es preciso contemplar y planificar además, las dimensiones instructiva y social; 2) es necesario constituir procesos de planificación y programación educativa orientados a la individualización y/o adaptación de programas coherentes con las necesidades educativas especiales de los alumnos; 3) es ineludible potenciar las

competencias personales y sociales que los alumnos integrados deben dominar para interactuar en el aula y ser aceptados por sus compañeros regulares (Greshan, 1987); 4) es preciso el apoyo estructurado de nuevos profesionales y la redefinición de roles y responsabilidades entre estos y los profesores regulares (Corman y Gottlieb, 1987) y 5) se reconoce la necesidad de formar a los docentes coherentemente con las demandas de la integración (Crisci, 1981).

Desde esta perspectiva, se llega a considerar que las dimensiones temporal, social e instructiva del proceso integrador pueden ser objeto de análisis científico. Investigadores como Yoshida, 1986 y Corman y Gottlieb, 1987 citados por Parrilla (1992), llevaron a cabo estudios de carácter experimental, consistentes en el desarrollo de programas en el ámbito de la interacción interpersonal y social y en el ámbito del logro académico de los alumnos con necesidades educativas especiales en proceso de integración y demostraron el efecto positivo de dichos programas sobre estas dimensiones.

De esta manera, se identifican varios frentes de investigación dependiendo de la dimensión que se quiera abordar y por tanto, una diversidad de situaciones prácticas y de proyectos de intervención sectorial orientados a la implementación de la integración escolar. Por ejemplo, investigaciones centradas en los objetivos didácticos se orientarán "... al desarrollo de modelos curriculares y estrategias didácticas en contextos de integración que no sean disonantes con los otros alumnos (Jonson & Jonson, 1980, 1983; Brennan, 1985; Slavin, 1984, 1987^a; Ortega, 1989)" Parrilla (1992: p. 186).

Desde otra perspectiva más socio-psicológica, autores como Greham (1986); Guralnik y Groom (1987; 1988) o Nelson (1988) dando prioridad a las interacciones sociales en el marco integrador, abordaron en sus investigaciones el estudio de las destrezas sociales y competencias personales necesarias para el establecimiento de interacciones significativas entre los alumnos.

Por lo que se refiere al ámbito de los profesionales de la comunidad educativa, autores como Bogdan y Biklen (1985) orientaron sus investigaciones en el papel y los roles de los profesores que intervienen en el proceso integrador.

Conviene destacar que, en el ámbito de la investigación en torno a la integración, los diferentes modelos de apoyo a la integración son una constante de estudio en la que se da énfasis a los modelos y estilos de formación de los docentes básicamente como capacitación (por ejemplo en destrezas, estrategias y/o técnicas de enseñanza cooperativa, individualizada y de trabajo en equipo) que responda a las demandas de cada programa específico.

Resumiendo, se amplía el conjunto de dimensiones que describen el proceso de integración permitiendo una mayor profundización y comprensión de la dinámica del mismo, haciendo posible su implementación. Pero los aportes desde esta perspectiva no se configuran en un enfoque de la integración como cambio global (Jiménez, 1999), en primer lugar porque, aunque el alumno integrado se concibe como la figura central del proceso de integración, su papel bajo este modelo es substancialmente pasivo y, en segundo lugar, ya que los elementos del contexto son poco valorados.

- Modelo Institucional

Este modelo enfatiza la organización de los sistemas de apoyo a la integración, profesores especialistas. Refiere a la integración funcional“(...) en la que los alumnos con necesidades especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más en la dinámica de la escuela” (Marchesi, 1990. p.24).

Según Parrilla (1992) en torno a la integración escolar, este enfoque es el más arriesgado y crítico dado que pretende fusionar la acción educativa general y especial en una única modalidad educativa, mediante un proceso que implique a toda la institución escolar.

Al respecto, investigadores como Wang 1981; De Luca; Meri y Valgimigli 1982; Biklen y Blat, 1985 y Canevaro 1988, han planteado “(...) ópticas teóricas y prácticas distintas la creación

de una situación educativa única, totalmente abierta a la diversidad y que afecta a toda la institución escolar” Parrilla (1992. p.187).

En cualquier caso, pueden identificarse elementos comunes en las diversas tendencias que se configuran como los presupuestos de este enfoque y se asume el principio de educación comprensiva planteado por Staimback y Staimback (1984) como “(...) la fusión de la educación especial y general en un sistema estructurado único que dé respuesta a las necesidades individuales de todos los estudiantes” (Parrilla, 1992.p.187).

El énfasis de la fusión se fundamenta en la visión global del sujeto con o sin necesidades especiales y por una visión global de la integración como proceso bidireccional en el que están implicados todos los miembros del centro escolar en oposición al proyecto parcial de centro, por lo que podría referirse a integración con o sin alumnos con necesidades especiales representada en una opción educativa caracterizada por la apertura a la diversidad.

Toda la escuela ha de enfrentarse a los cambios que comporta la implantación de la integración por cuanto el centro de interés está representado en la naturaleza del encuentro entre dos sistemas educativos (general y especial) que demanda la reconceptualización y adaptación de la organización escolar que permita abordarla en su totalidad. Según Canevaro (1988) esta “(...) unificación supone un proceso de adaptación recíproca” Parrilla (1992, p.188).

Así pues, la interacción que se establece entre los dos sistemas al fusionarse, genera unas condiciones para las cuales ni los profesores especialistas ni los regulares están adecuadamente preparados (Birch y Reynolds, 1982). Por lo tanto, la fusión demanda de manera implícita la formación de los profesores para que pueda hacerse efectiva (O’Hanlon, 1987; Winw y Bottlrs, 1987).

En este orden de ideas, se establece como principio la importancia reconocida al contexto en el proceso de integración. Desde esta perspectiva Feiler y Thomas (1988) aluden a un modelo ecológico que oriente la adaptación de la integración a cada situación particular, en función de que

los profesores tomen las decisiones idóneas para abordar los problemas y ambientes específicos de su propia situación.

En consecuencia, con el propósito de optimizar las acciones de los diferentes profesionales, se establece como estrategia el trabajo en grupo, basado en la coparticipación y colaboración entre los profesionales que participan en el proceso educativo (Staimback y Staimback, 1984b; Wang y Baker, 1986). De allí que, el punto de partida sobre el que se insiste, es la adaptación de la instrucción a las necesidades individuales de cada sujeto con o sin necesidades especiales, ya sean relacionales, cognitivas y/o corporales, entre otras. En este sentido, Talmage (1985) reconoce que el modelo de “Adaptación de la enseñanza” responde a los principios que inspiran el enfoque institucional de la integración.

Desde esta perspectiva, puede concluirse que las diversas investigaciones realizadas coinciden en la importancia que otorgan al centro educativo como promotor del cambio, destacando la implicación y participación activa y cooperativa de los miembros de la institución escolar en la búsqueda de soluciones institucionales alternativas que den respuesta a la diversidad.

1.3. GENERALIDADES Y PERSPECTIVAS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

En el transcurso de la historia de los pueblos, el papel transcendental que ha jugado y juega la educación en el desarrollo o no de los mismos, es una realidad irrefutable.

Al respecto Echeita (2014) sostiene que:

“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social”(p.70).

Para contribuir a la disminución significativa del factor de exclusión social de los individuos y mejorar la calidad de la atención a la diversidad de necesidades educativas que

presentan éstos en el entorno escolar, la UNESCO (1994) formuló el concepto de “Escuela Inclusiva” definiendo la inclusión educativa como:

“Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (2005. p.1).

Es por esto que al mencionar hoy el término de inclusión, afirma Echeita (2014), se está haciendo referencia implícita a la urgente necesidad social de un cambio de actitud y a la asunción de un nuevo valor emergente, construido en el proceso de transición de diversas perspectivas y enfoques que orientan alternativas políticas y prácticas educativas transformadoras para dar respuesta oportuna a la atención educativa de un amplio grupo poblacional que, por décadas, ha estado marginado de los beneficios de un servicio educativo con calidad. Esto es debido, según el autor, a que “los sistemas educativos en sí mismos son la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones que, además con harta frecuencia, multiplican sus efectos negativos” (p.79).

Al respecto, “es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de la participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas” (Ginné, 2008. p.3).

La nueva política de inclusión, según la CIE (2008), ha evolucionado del concepto limitado a las definiciones de alumnos con necesidades educativas especiales hacia el

reconocimiento del derecho que tienen los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de tener en diferentes tipos de instituciones educativas las mismas oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferentes aptitudes, mediante la generación de ambientes inclusivos en los que se respete, entienda y proteja la diversidad.

Esta evolución conceptual de la “Inclusión Educativa” ha supuesto por parte de investigadores en el tema, el aporte de bases analíticas, objetivas y necesarias para un estudio exhaustivo del mismo.

Conforme a lo expuesto, autores como Booth y Ainscow (1998) plantearon que el logro de la educación inclusiva demandaba un análisis del contexto en su mayor amplitud y una reestructuración de las escuelas con el fin de que logaran dar apoyo a un sinnúmero de necesidades educativas cada vez más diversas para hacerle frente al problema de los estudiantes que no lograban alcanzar su potencial de aprendizaje.

En la misma línea, Avramidis (2000) planteaba que la respuesta al interrogante de ¿cómo la escuela podía cubrir mejor las diversas necesidades de los escolares? seguía siendo un tema muy controvertido el cual, según Ainscow (2007); Dyson y Millward (2000) y Cigman (2007), se debía a la mediocre implementación de programas de inclusión más que a la oposición al concepto mismo, afirmando que los maestros necesitan tener un repertorio vasto de estrategias en la instrucción para poder satisfacer las necesidades de los estudiantes y suficiente información descriptiva relacionada con los tipos de adaptaciones en la enseñanza necesarias para implementar un programa de inclusión en la escuela.

Al respecto, DebeBettencourt (1999); Salend y Duhaney (1999) reconocieron que la información sobre los tipos de adaptaciones utilizadas por los maestros en el desarrollo de las clases para dar respuesta eficaz a la diversidad de sus estudiantes era muy limitada, convirtiendo, según Subban (2006), en un asunto crítico la aprobación que hace el maestro de las adaptaciones,

dado que éste ha de comprender por qué se hacen o no, y los ajustes para acomodar su práctica a los estudiantes con dificultades.

El proceso de implementación de las adaptaciones, o el evitar hacerlas, es según Kohler (2008) difícil y exigente, fundamentalmente por la complejidad subyacente a las decisiones respecto de práctica docente, por los múltiples aspectos de la enseñanza y por el impacto que ejercen las características únicas contextuales y educacionales de los diferentes sistemas nacionales sobre la toma de decisiones de los maestros.

De allí que, la idea de inclusión, sostiene Echeita (2014), debe significar la oportunidad, para la población escolar que no ha tenido acceso a la educación escolar, de acudir a un centro educativo donde se empiecen a aprender las competencias básicas que aseguren una vida adulta con dignidad. Para lograrlo es necesario abordar las orientaciones éticas, epistemológicas y metodológicas que enmarcan el “paradigma emergente de la llamada educación inclusiva” (Echeita, 2014, p. 17) como consecuencia de la evolución de la educación especial experimentada en los últimos 25 años, no sin dejar de lado la preocupación por los alumnos y alumnas en situaciones educativas más vulnerables, cuya atención debe afectar a todo el sistema y a todos los alumnos y no sólo a aquellos.

Se trata según la CIE (2008) de “... de reconocer la educación como un derecho. Su fin último es facilitar y democratizar los ambientes y las oportunidades de aprendizaje para todos” (p.1). Propuesta que en términos de Echeita (2014) no se encuentra “(...) Suficientemente bien articulada, que está en el inicio de su andadura y que, por ello, tiene seguramente algunos elementos contradictorios y, sobre todo, muy difíciles de llevar a la práctica en según qué contextos” (p.18). Implica, según el autor, que tanto docentes en ejercicio, como docentes en formación, puedan asumir una posición distinta y más proactiva a la hora de intervenir con los niños, niñas y jóvenes en condición de desventaja, en virtud de que la inclusión escolar es una cualidad “epistemológicamente hablando”, en proceso de construcción, renovación y

mejoramiento continuo, puesto que en la escuela inclusiva, los estudiantes con necesidades deben trabajar dentro del aula con sus compañeros, realizando las mismas tareas favoreciendo el aprendizaje, su rendimiento y autoestima, gracias al aprendizaje cooperativo, y que todos los escolares con o sin necesidades deben ser aceptados, valorados y reconocidos en su singularidad y con posibilidades de participar en la Institución Educativa, independientemente de sus capacidades (Arnaiz, 2000).

La realización de jornadas internacionales en los últimos 25 años, como la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1.989), la Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos" realizada en Jomtien, Tailandia (1.990), la promulgación de las Reglas Estándar sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (ONU, 1.993), la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (2008), son evidencia manifiesta de la preocupación e interés de investigadores y organismos internacionales por apoyar la inclusión como estrategia global para universalizar la educación básica y contribuir a la erradicación del analfabetismo, respondiendo a las necesidades y características diversas de los estudiantes con discapacidad y/o en condición de vulnerabilidad, en pro de su no discriminación en el contexto escolar y social y en contribuir a mejorar las condiciones de su calidad de vida.

Para lograrlo, plantea Echeita (2014), el sistema educativo ha de asumir el concepto de "Calidad de Vida" de las personas con o sin discapacidad propuesto por Schalock (2003), el cual por sus características multidimensionales desempeña un papel fundamental en el modelo particular de Inclusión educativa por el significado que otorga a dimensiones como bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derecho, con orientación especial hacia las personas más que a los servicios.

Se trata de que la escuela asuma una visión sistémica del individuo en su proceso formativo, de que comparta la perspectiva sistémica del modelo de calidad de vida planteado por

Schalock y Verdugo (2003) y oriente sus acciones en pro de dar respuesta a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, en lo personal (microsistema), en su funcionalidad en el ambiente que lo rodea (meso sistema) y en lo social, referido a los aspectos generales de la cultura y a la tendencia sociopolítica y económica que los afecta de manera directa e indirecta, dada su condición (macrosistema).

Porque como afirma Valenciano (2009):

“La inclusión es entonces, una manera distinta de entender la educación, implica pensar en una nueva filosofía, con nuevas formas de analizar la cotidianidad escolar, de trabajar y de convivir, es decir, requiere un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad que eliminen las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el aprendizaje, aceptando y valorando las diferencias individuales” (p.19).

Al respecto, las políticas públicas educativas en América Latina, especialmente las de inclusión, han estado respaldadas en particular, por entidades como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la UNESCO y la ONU, quienes de manera directa e indirecta han contribuido a impulsar el cuidado de la infancia y el desarrollo educativo, científico y cultural de las naciones (Libreros, 2002).

Al igual que en occidente, América Latina busca la igualdad de atención, acceso y permanencia en el sistema educativo de sus niños, niñas y jóvenes, al tiempo que se ha propuesto garantizar la expresión de la diversidad de los diferentes actores educativos, en orden a que ella "constituye una de las regiones que presentó desde la década de los setenta la distribución del ingreso más inequitativa y que en los noventa se cristaliza en dinámicas sociales atravesadas por la desigualdad social, económica y la exclusión educativa." (Klisberg, 1999, p.2).

La expresión de estos propósitos quedó plasmada en la Cumbre de las Américas realizada en los años 1994 y 2004, orientando sus políticas educativas y sus acciones en procura de la

mejora de la calidad de la educación, identificando como componentes clave para su intervención, el acceso, la cobertura, la promoción y la permanencia en el sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su diversidad y vulnerabilidad generadas éstas por las características propias de las diferencias políticas, sociales, económicas y culturales de los países de América Latina.

Sin embargo, en Chile por ejemplo, la concepción de la inclusión que surgió de una apropiación progresivamente crítica, caracterizada en los años 1920-1973 por la participación democrática, se pasó a una concepción permeada por el corte dictatorial reduciendo la inclusión a la sola participación económica de las familias, impidiendo la democracia en el sistema educativo.

A partir de 1990 y hasta la actualidad, las políticas gubernamentales de la post- dictadura en Chile, siguen manteniendo una inclusión limitada convirtiéndola en uno de los ejes que más demanda el actual movimiento estudiantil- social, pues:

“La voluntad de inclusión democrática en el devenir de la educación chilena ha sido, quizás, la dinámica esencial que ha movilizó a los diversos actores educacionales en las protestas, rebelándose de esta forma a la inclusión mediante la capacidad económica y a la inclusión micro-política limitada impuesta en los reglamentos internos de las instituciones –las cuales han sido factores intervinientes en la profundización de la segregación y fragmentación de la educación chilena” (Inzunza, 20012. P.60).

No obstante, conviene destacar que, a partir de 1990 con los nuevos gobiernos democráticos, las políticas educacionales en Chile han tenido significativas transformaciones. En el 2006 se promulgó la Ley General de Educación que plantea entre otros aspectos, una nueva concepción democrática de las escuelas identificadas como “comunidades educativas” a las que pertenecen estudiantes, padres, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos

docentes, directivos y sostenedores educacionales, lo cual es un avance en el reconocimiento de las diferencias de género y de los trabajadores no docentes de las escuelas.

En Argentina por su parte, el fenómeno de la inclusión y el derecho social a la educación no ha sido, según Duhalde (2012), una tarea simple, por el contrario se ha tenido que ver enfrentada a determinar qué situaciones de la actualidad son o no, consecuencia de las decisiones del pasado, qué de lo anterior es obstáculo o impedimento para el cumplimiento de las políticas de inclusión y la consolidación de la idea de educación como derecho social y humano.

Desde los años setenta hasta los años noventa, en Argentina se aplicaron políticas educativas que respondían a los requerimientos de un modelo neoconservador en lo político y neoliberal en lo económico, que fueron impuestas inicialmente por las dictaduras y profundizadas al finalizar los noventa por las diversas experiencias democráticas llevadas a cabo en América Latina.

Duhalde (2012) afirma que “si bien es evidente el cambio de sentido respecto a la educación, los niveles de pobreza, desempleo, desigualdad y exclusión aún persisten en el contexto actual, aunque en menor medida que los existentes en la fase neoliberal” (p.38).

Esta situación le permite a Sverdlick (2012) plantear que en Argentina existe una amplia legislación formulada para garantizar el derecho a la educación, pero a pesar de ésta y de su consecuente universalización y ampliación de cobertura a partir de la década de los cincuenta, los informes de estudios e investigaciones recientes, realizados por organismos regionales, señalan una desigualdad persistente y serias dificultades para lograr universalizar el acceso y conseguir la permanencia de los escolares, particularmente en el nivel de educación secundaria y producir experiencias de aprendizaje significativas y de impacto para todos, lo que se traduce en la existencia de una realidad que se presenta disgregada entre el cumplimiento formal y efectivo de las políticas de inclusión, que en la práctica refleja un efectivo incumplimiento.

Por lo que para Duhalde (2012) esta situación obliga a “que en la actualidad se profundicen políticas sociales complementarias y alternativas para el desarrollo local y regional, enmarcadas en modelos económicos que promuevan nuevas estructuras y relaciones de producción a favor de la ampliación de las garantías y derechos sociales” (p.38).

En Colombia, la situación descrita de Chile y Argentina con relación a la inclusión, comparte similitudes en las dificultades identificadas. A lo largo de los últimos veinte años de esfuerzos y voluntades tanto del sector público como del privado, para dar cumplimiento a los propósitos de la inclusión educativa, los resultados son desalentadores: las estrategias implementadas a través de subsidios, restaurantes escolares, kits educativos, uniformes y política de gratuidad, entre otras, no han logrado alcanzar una proximidad a los resultados esperados.

Por ejemplo, las estrategias pedagógicas y didácticas alternativas que se debieron implementar para hacer del proceso de formación de los docentes y el reflejo de prácticas educativas inclusivas no se identifican como una política unificada, por el contrario, aparecen como programas con acciones aisladas y en solitario, reconocidas y valoradas solo por quienes han participado en su planeación e implementación. En términos de Krichesky (2009):

“ Estos programas aparecen como dispositivos periféricos en tanto resultan acciones o propuestas que se implementan en la escuela sin que la escuela cambie, es decir, constituyen un conjunto de propuestas y estrategias que exigen a las administraciones centrales y a las escuelas una lógica administrativa, pedagógica, institucional y estrategias que en cierta medida permiten que un grupo de sujetos mejoren su capacidad de asistencia, permanencia o reingreso a la escuela, siempre y cuando este procedimiento tenga continuidad en el tiempo, y en cierta medida resultan efectivos si consideramos la unidad sujeto, pero la escuela no necesariamente se modifica, no se transforma con estas propuestas (p.10).

Conforme a lo expuesto, podría afirmarse que el objetivo básico de la Unión Europea, aprobado en la cumbre de Niza (2000), sobre “luchar contra todas las formas de exclusión y discriminación para promover la integración y participación de los grupos más vulnerables en la vida económica y social (Manzano, 2001, p. 217 citado por Echeita, 2014, p. 78) es una asignatura pendiente por aprobar y sobre la cual todas las naciones deben seguir invirtiendo sus esfuerzos y voluntades políticas y financieras.

Una de las alternativas conducentes a hacer de la inclusión una asignatura en proceso de superación es considerar a la Inclusión como participación, como “El proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos” (Booth y Ainscow (1998) en Echeita, 2014). Proceso en construcción que necesariamente es dinámico y cambiante por las características de las variadas respuestas que debe dar a las diferentes necesidades de aprendizaje y de participación de los estudiantes, de la comunidad y de las propias instituciones educativas.

Al respecto, es importante destacar que el término necesidades educativas desde la perspectiva de inclusión, se diferencia del de necesidades educativas especiales propio del movimiento de integración para referirse a las necesidades que presentaran los estudiantes con algún tipo de limitación física, sensorial, cognitiva, psíquica, restringiendo de alguna manera la participación de los docentes en cuanto que, de manera equívoca, éstos interpretaron su significado como competencia específica de especialistas en los diferentes déficits presentados por los estudiantes, obviando que en la escuela inclusiva el currículo (contenidos, objetivos, tareas, recursos, etc.) es el mismo para todos los estudiantes con diferenciación en las maneras de evaluación y en el alcance de las metas de aprendizaje propuestas.

En este orden de ideas, desde la perspectiva del movimiento de inclusión -inspirado en un modelo social- para referirse a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en su proceso de formación integral, se usa el concepto de “barreras al aprendizaje y la participación”. Barreras

que se presentan en la interacción entre los estudiantes y la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas del contexto en el que están inmersos los escolares, las cuales de manera directa e indirecta pueden afectar su vida escolar (Booth y Aisncow, 2000 citados por Echeita, 2014).

De allí que desde esta perspectiva cobra importancia significativa el equilibrio entre las dimensiones relacionales y afectivas en los estudiantes objeto de inclusión, pues “el mayor obstáculo para los logros y el éxito no es precisamente la falta de talento o de habilidad, sino la falta de confianza en sí mismo, que es originada por la ausencia de un autoconcepto y autovaloración positivos (Maiz y Güereca, 2006. p.57).

Porque la inclusión requiere de la presencia de la autoestima en los escolares, como elemento central para su desarrollo integral, en la medida en que “la autoestima implica reconocer los logros y las limitaciones personales, ser consciente de que existen áreas en las que se puede ser muy competente y otras en las que no” (Ganem, 2008.p. 30), facilita la seguridad y confianza en sí mismos, contribuyendo a la formación y calidad de sus relaciones sociales para darle sentido a los aprendizajes y para favorecer el mejoramiento de su calidad de vida, entendida ésta en términos de Schalock y Verdugo (2003), citados por Echeita (2014), como bienestar personal, autodeterminación y sentido de pertenencia o inclusión.

La inclusión así expuesta es producto de un sistema de valores que han obligado a la sociedad a repensar la forma de vivir, con garantías sociales, sin segregaciones ni exclusiones, equivalente a vivir juntos y mejor cada día (Echeita, 2014).

En consecuencia, el sentido y finalidad del enfoque inclusivo se centra en el aula. Tiene en cuenta los factores de enseñanza-aprendizaje en el proceso formativo, diseña resolución de problemas mediante trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, obliga al planteamiento de estrategias de intervención por parte de los docentes y el apoyo de especialistas para el efectivo trabajo de aula en el que todos los estudiantes tengan reconocido su derecho a

aprender según sus posibilidades y respetándose los unos a los otros (Hernández, 2003) favoreciendo, como afirma Melero (2006), la convivencia a partir del ejercicio o puesta en práctica de los valores sin contradicciones, como el respeto entre los estudiantes por diferencias generadas por aspectos culturales, étnicos, de género u orientación sexual, entre otros.

Por esto ha de entenderse que las instituciones educativas son inclusivas cuando ofrecen las oportunidades educativas y los apoyos curriculares, personales y materiales necesarios a todos sus escolares, en beneficio de su formación integral (Giné, 2008).

1.3.1 Componentes de la inclusión escolar

La comprensión de la inclusión escolar demanda tener claridad de cuatro componentes esenciales: a) los roles de la educación como derecho; b) el marco normativo y las metas de la educación para todos; c) las fuentes de exclusión y d) el concepto y dimensiones de la Inclusión Educativa (CIE, 2008).

a) Los roles de la educación como derecho

La educación como derecho está representada en las oportunidades que todos los sujetos deben de tener para crecer social e individualmente mediante el alcance de logros concretos, factibles y perdurables, orientados a tener éxito en la vida, como consecuencia de una visión articulada de la política educativa, relacionada con el acceso, la retención y el egreso equilibrado de los escolares en el sistema educativo.

En este orden de ideas, la CIE (2008) señala que la educación como derecho plantea un desafío citando, en primer lugar, a Tomasevaky (2014) quien ha expresado que “el derecho a la educación requiere derechos individuales a la educación ejecutables, garantías para los derechos humanos en educación y en la instrumentalización de la educación para el goce de todos los derechos humanos a través de la educación” (p.3) y, en segundo lugar a Muñoz (2014), quien afirma que “el derecho a la educación debería considerar el acceso de niños y adolescentes, con

especial énfasis en las jóvenes embarazadas y madres adolescentes, inmigrantes autóctonas, minorías y personas con capacidades diferentes” (p.3).

Siguiendo a Muñoz (2004), la CIE (2008) destaca los elementos centrales del enfoque holístico que este autor ha identificado como clave en el proceso de promoción y protección del derecho a la educación que debería ser parte de una política y un marco de acción común como son: los fondos garantizados, la educación gratuita y obligatoria, la lucha contra todas las formas de exclusión y discriminación, y el fortalecimiento de la calidad del aprendizaje con sólidas bases en los derechos del hombre. En la misma línea, la CIE (2008) retoma a Torres (2006) quien afirma que “el derecho a la educación supone el desarrollo de una educación en sintonía con el tiempo, las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento” (p.3).

Así, desde la perspectiva holística del derecho a la educación, se demanda el análisis del rol de la educación en la sociedad en cuanto a su responsabilidad en el establecimiento de bases empíricas y conceptuales para el posicionamiento de una ciudadanía democrática; de políticas sociales y económicas para forjar condiciones y oportunidades para un mejor bienestar; de oportunidades de intervención con carácter preventivo que contribuyan a largo plazo a la reducción de la pobreza y la marginalidad; de competencias vinculadas con situaciones de la vida cotidiana que impulsen el análisis crítico de la realidad y su entendimiento para un cambio propositivo y, de bases firmes de integración sociocultural que permitan la reducción de las significativas brechas de contraste que con frecuencia están vinculadas a los factores culturales, sociales, económicos, de género, etnia y migración que resultan ser la mayor fuente de exclusión y desafiliación social. Ejemplo de ello lo constituye “La evaluación internacional de conocimientos y habilidades llevada a cabo por PISA/OCDE en 2003 [cuyo resultado]indica claramente la considerable distancia que separa a América Latina principalmente de Europa y en menor medida de los países asiáticos” (CIE, 2008, p.6).

b) Marco Normativo y metas de educación para todos

La CIE (2008) plantea que las propuestas, políticas, programas y prácticas diseñadas por los diferentes países para abordar el derecho a la educación, tienen como referente fundamental las directrices documentales de los cinco encuentros internacionales al respecto como: la Convención sobre La Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), La Declaración de Salamanca (1994), el Marco de acción de Dakar (2000) y la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad (2006). Dichos lineamientos deben entenderse como un único marco normativo internacional que orienta la consolidación de la visión comprehensiva del derecho a la educación, pero teniendo en cuenta que cada situación nacional demanda la interpretación de los mismos en coherencia con sus propios procesos necesarios, lógicos, saludables y complejos, respetando los derechos universales por sobre los factores culturales y sociales locales.

En este orden de ideas, la educación para todos contempla:

“El alcance de metas como la expansión del cuidado y la educación de primera infancia, la provisión de educación primaria gratuita y obligatoria para todos, la promoción del aprendizaje y las habilidades para la vida de jóvenes y adultos, el aumento de la alfabetización de adultos en un 50%, el logro de paridad de género para el 2005 y la igualdad de género para el 2015 y la mejora de la calidad de la educación² (CIE, 2008. p.7).

Metas inspiradas en el enfoque holístico que abarcan, desde la educación inicial hasta la educación de jóvenes, constituyéndose en el principal compromiso educativo y desafío de la comunidad internacional, pues en el informe de seguimiento a las políticas de la educación para todos, la UNESCO (2007) expone que si bien se ha logrado un progreso significativo en lo que a cobertura y acceso a la Educación Primaria se refiere, para el año 2015 “se encuentra aún muy

lejos de concretarse en el tiempo previsto”. Igualmente sucede con las metas de atención sobre el cuidado y educación de la primera infancia y la alfabetización para adultos.

Para la UNESCO (2007) la situación descrita pone de manifiesto la necesidad de implementar de manera rigurosa, un enfoque centrado en los derechos humanos que suponga el ejercicio y goce del derecho a la educación; una mayor visualización de la misma como bien público, que tenga garantizado el otorgamiento de los fondos y las condiciones y oportunidades adecuadas para el aprendizaje, como resultado del desarrollo constante de cambios y políticas orientadas a la promoción y facilitación del acceso a una educación equitativa y de calidad .

En el caso de América Latina, pueden identificarse algunos progresos en materia de derecho a la educación como:

“Un consenso conceptual significativo respecto de la mirada sobre la educación como un derecho humano, el poderoso e irremplazable rol del gobierno en el logro de tal fin, la necesidad de invertir más y mejor en educación y la visión del desarrollo profesional docente como un actor clave que sustenta y legitima el conjunto de políticas planteadas” (PRELAC II, 2005, en CIE, 2008, p. 8).

Sin embargo, respecto de la implementación efectiva del derecho a la educación a nivel global, la UNESCO (2006) identificó como preocupante la insuficiente conciencia, la escasa información documentada y la falta de voluntad política sobre la importancia de dar prioridad a la inversión de recursos para promover la educación desde el nivel de primera infancia hasta el nivel de educación básica secundaria, como un factor determinante del desarrollo y bienestar de las sociedades nacionales.

Igualmente, señala por una parte, que el mantenimiento de aranceles escolares impide el acceso a la educación de los sectores más necesitados y, por otra parte, que han ido en aumento

las expresiones y comportamientos de intolerancia derivados de las situaciones de guerra, violencia, xenofobia y racismo en los niveles locales, nacionales e internacionales.

Otro factor preocupante es la expansión de enfermedades que afectan a los estudiantes y docentes, los procesos migratorios entre regiones y países y el asilamiento generado entre grupos y personas como consecuencia de los altos niveles de pobreza y marginalidad.

Conforme a lo expuesto, es evidente según la UNESCO (2006) que, para el alcance de las metas de una educación para todos, es necesario implementar estrategias a nivel mundial que coadyuven a hacer del derecho a la educación una realidad concreta, flexible y plural que contribuya dentro del marco de un enfoque holístico a la acción colectiva acerca de los temas educativos, como por ejemplo el currículo, entre otros, en virtud de que según Stainback & Steainback (1999) citado por Giné (2008):

“Parece claro que los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, entendido en sentido amplio, como referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen. De todas maneras la inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de unos valores.” (p.4).

Concluyendo, el derecho al acceso a una educación de calidad para todos va más allá del establecimiento de lineamientos formales. Representa la adquisición y el dominio de competencias y aprendizajes significativos que se constituyan en la estructura firme que posibilite a los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, el desarrollo de la personalidad y vivir de manera satisfactoria su proyecto de vida dentro de la sociedad.

c) Fuentes de exclusión social y pedagógica

El sistema educativo por su propia naturaleza se ve impactado, tanto por la dinámica de las relaciones sociales y culturales del contexto (macrosistema) como por la dinámica de las mismas al interior (microsistema). De allí que la mayoría de las veces, las altas tasas de fracaso escolar, los bajos niveles de aprendizaje, la desescolarización y la deserción, entre otros, no sean sólo consecuencia de los factores negativos del contexto, sino de la manera como se concibe la práctica educativa proyectada en su misión, visión, estructura y funciones, convirtiéndola a ella misma en factor de exclusión social y pedagógico por excelencia.

Entre los factores vinculados al funcionamiento interno del sistema educativo y que obstaculizan de manera significativa el alcance de las metas del derecho a la educación para todos (educación inclusiva), se identifican, según la UNESCO (2008) entre otros: una visión sesgada de la educación conforme a las políticas, misión y visión de las corporaciones que funcionan al interior del sistema educativo; una visión del currículo alejada de la misión de la escuela y del trabajo del aula; un desconocimiento del currículo como proceso y como producto en su dimensión político y técnica; desconocimiento de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes en su proceso formativo; inexistencia de libros de texto y materiales didácticos para apoyar la heterogeneidad de los aprendices; indiferencia hacia la historia personal, los sentimientos, emociones y creencias de los docentes respecto de su ejercicio profesional; procesos de enseñanza y aprendizaje alejados de la cultura e idiosincrasia de la heterogeneidad de los estudiantes.

d) Inclusión educativa: concepto y dimensiones

Siguiendo el informe de la OIE de la UNESCO (2008), conviene indicar que el concepto de educación inclusiva ha ido evolucionando conforme al surgimiento del enfoque holístico de las metas de una educación para todos. Actualmente, el concepto de inclusión alude al derecho que tienen los niños, niñas, jóvenes y adolescentes a la educación con iguales oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en

las habilidades y capacidades, en ambientes en los que se entiende, comprende y respeta su diversidad.

Desde esta perspectiva, los sistemas educativos, las Instituciones Educativas y los docentes en particular dan respuesta a las expectativas y necesidades de sus estudiantes garantizándoles un efectivo acceso a la educación en un marco curricular unitario, a diferencia de la práctica realizada en el modelo de integración escolar que se centraba, prioritariamente, en la atención a las necesidades educativas especiales de los escolares que presentaban dificultades para acceder a los aprendizajes como consecuencia de algún tipo de discapacidad física, sensorial o cognitiva.

Así pues, la inclusión es definida por la UNESCO (2005) como:

“Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” “implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”(CIE, 2008.p. 12).

Retomando a Tutt (2007) en CIE (2008) “Se trata de generar ambientes inclusivos en todas las escuelas por medio de la provisión de un conjunto variado y complementario de ofertas que forman parte de una red escolar integrada y mediante la articulación con otras prestaciones sociales” (p.13).

En este orden de ideas, es importante resaltar que el aporte fundamental de la integración escolar al modelo de inclusión educativa reside en el entendimiento de que el currículo y el modelo escolar implican la reconceptualización, el diseño y la implementación de un repertorio de disímiles estrategias institucionales, curriculares y pedagógicas que puedan responder de manera oportuna y pertinente a las diversas necesidades y expectativas de todos los estudiantes incluidos

en el sistema educativo. Esto en virtud de que “La integración tiene que ver con proveer oportunidades amigables y efectivas de aprendizaje a todos los niños y jóvenes, y la inclusión puede ser entendida a la vez como el principio orientador y la herramienta para su consecución” (CIE, 2008. P. 13) contribuyendo así, tanto a la disminución de los altos índices de inasistencia escolar, la reprobación de los aprendizajes, repetición, extra edad y deserción escolar de los niños, niñas y jóvenes matriculados en las Instituciones Educativas, como a la futura incorporación social competente de los mismos al mundo del trabajo, ejerciendo una ciudadanía autónoma y responsable.

Desde esta perspectiva, los modelos integración – inclusión no son contrapuestos. Por el contrario, son entendidos y asumidos en una relación bidireccional, en la medida en que las Instituciones Educativas enfrenten el desafío de incluir a todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema escolar con independencia de su diversidad, con respuestas curriculares pertinentes, variadas estrategias pedagógicas, infraestructuras y materiales apropiados, así como apoyos al desempeño docente y una efectiva comunicación con las familias y la comunidad en general.

Entendida así la inclusión se constituye en categoría central de las políticas y programas de innovación educativa, conforme a la respuesta educativa y democrática que por excelencia, demanda la sociedad como consecuencia de los acelerados cambios del mundo globalizado. Consiste principalmente en “las formas y modalidades mediante las cuales los docentes y alumnos interactúan y generan empatía y acercamiento mutuo, comprenden y respetan sus diferencias y crean de forma conjunta las condiciones apropiadas y factibles para lograr oportunidades de aprendizajes pertinentes y relevantes para todos” (CIE, 2008. p. 15).

Conforme a lo expuesto y retomando a Skidmore (2004) en CIE (2008), es importante resaltar que la psicología cognitiva juega un rol determinante en el proceso de inclusión educativa en la medida en que sus aportes, particularmente el concepto de metacognición, contribuyen a orientar a los escolares a ser conscientes de la manera como aprenden, en virtud de que la

inclusión reconoce en todos la existencia de un potencial abierto de aprendizaje y resalta la necesidad de que los docentes contribuyan a que éste se descubra y estimule progresivamente, a través de las suficientes respuestas generadas mediante un currículo común, producto de una reforma del mismo y de su desarrollo transversal frente a las necesidades de los estudiantes en la dinámica de interacción con los docentes.

En este orden de ideas, a nivel general, la inclusión educativa significa una transformación de la concepción de la práctica educativa que demanda reflexión y una contundente acción colectiva inspirada en el concepto de justicia social, el cual es definido por la UNICEF (2015) como:

“Las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y derechos humanos, más allá del concepto de justicia legal. Está basada en la equidad y es imprescindible para que los individuos puedan desarrollar su máximo potencial y para que se pueda instaurar una paz duradera” (pr.1).

Igualmente, significa el reconocimiento de los potenciales de aprendizaje de los estudiantes, independiente de su condición física, sensorial, cognitiva, social y/o psicológica, así como del diseño y ejecución de buenas prácticas de enseñanza inspiradas en la teoría del aprendizaje significativo y en la concepción de un currículo flexible y abierto a dar respuesta a las demandas del grupo social en un contexto globalizado.

Desde esta visión comprehensiva de la inclusión educativa, se demanda un enfoque global y unitaria de la educación básica (integración, diversificación y navegabilidad entre los diferentes niveles del sistema educativo, las estructuras curriculares y los procesos de enseñanza y de aprendizaje), como una forma de promover la democratización de las oportunidades de aprendizajes de calidad para todos los escolares, posicionando por una parte a la escuela como la principal generadora del cambio educativo en el desarrollo de políticas inclusivas y, por la otra

parte, a los docentes como “co-diseñadores y co-desarrolladores de las políticas inclusivas en los centros educativos y en las aulas, y no como meros implementadores del cambio curricular” (CIE, 2008. p.17) .

Al respecto, Giné (2007) citando consideraciones de la UNESCO, plantea que avanzar hacia la inclusión es un intento de la comunidad y de la sociedad por mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que este pueda atender, con los recursos que sean necesarios (reorientando los servicios especiales y del conocimiento experto), a todos los escolares y no sólo a aquellos que tienen necesidades especiales, lo que implica conceptualizar de manera diferente las necesidades especiales, reconocer y valorar las diferencias de los escolares y su participación en el currículo, capacitar a los docentes y buscar rutas alternativas e innovadoras para el mejoramiento de la práctica en el aula, teniendo como referencia las experiencias docentes y promoviendo el trabajo cooperativo.

Igualmente, desde el punto de vista psicopedagógico, la importancia de la escuela inclusiva radica en el desarrollo social generado por la interacción entre los individuos en procesos de aprendizaje y por la responsabilidad del docente en la determinación de la naturaleza de las experiencias que se ofrecen a los escolares, por lo que se le reconoce a la escuela su papel determinante como contexto de desarrollo y como centro que responde, de forma diferencial y eficaz, a las distintas necesidades de los escolares.

En este orden de ideas, para Giné (2007) es importante que las escuelas inclusivas cumplan con ciertas condiciones, como las planteadas por Faro- Vilageliu (2000) por el valor ilustrativo de los ámbitos en los que resulta necesario trabajar, a saber:

1. Trabajo colaborativo entre el profesorado
 - Intervención conjunta de dos profesores en el aula
 - Planificación conjunta de las unidades de programación
 - Incremento de la ayuda mutua

- Mejora de la conciencia de equipo docente
 - Promoción de la autoestima, a partir de la colaboración
2. Estrategias de enseñanza – aprendizaje
- Diseño de prácticas efectivas en las que puedan tomar parte todos los alumnos
 - Importancia del aprendizaje social (trabajo colaborativo entre el alumnado)
 - Organización del aula
 - Optimización de los recursos materiales y humanos existentes y, en particular, de los conocimientos y experiencias de cada profesor
3. Atención a la diversidad desde el currículo
- Mejora de la formación del profesorado en este campo
 - Elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos
 - Definición de criterios de centro en el desarrollo del currículo
 - Acuerdo en relación con los criterios de evaluación y de indicadores para el seguimiento
4. Organización Interna
- Auto evaluación y evaluación interna
 - Disponer de una estructura organizativa que favorezca la cohesión
 - Potenciar el intercambio entre el profesorado
 - Distribución de los horarios coherentes con los fines que se persiguen

Desde otras experiencias realizadas, Giné (2008) menciona como complemento a las condiciones indicadas, las siguientes:

5. Colaboración escuela – familia
- Fortalecimiento de la comunicación con las familias
 - Fortalecimiento de las vías de participación de los padres en la toma de decisiones

- Desarrollo de contactos formales e informales
6. Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial
- Destinados para todo el centro y centrados en el currículo
 - El profesor de apoyo, clave para para el trabajo colaborativo
 - El psicopedagogo implicado en la estructura del centro
 - La transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la educación inclusiva

Aunado a las condiciones descritas, es importante también tener en cuenta que los procesos de centro que favorecen la educación inclusiva son por naturaleza lentos, progresivos y difíciles, y que suponen según Giné (2008):

- Implicación de todo el profesorado en las finalidades que se persiguen y negociación de los objetivos (responsabilidad individual y necesidad de consenso).
- Optimización de los recursos existentes (materiales y humanos).
- Potenciación de las responsabilidades individuales como contribución al proyecto de equipo y exigencia de la interdependencia positiva.
- Promoción de la reflexión sobre la práctica (de la crítica responsable y sobre la necesidad de los acuerdos).
- Potenciación de la autoestima que se genera a partir de los pequeños logros iniciales, cosa que da mayor seguridad y estímulo al profesorado.
- Equilibrio entre la presión y el apoyo. La presión es necesaria como incentivo para mantener el ritmo de trabajo pero ha de verse compensada por la seguridad del apoyo de los compañeros y compañeras.
- Incorporación de la autoevaluación como factor de progreso.

Conforme a lo anterior Giné (2008), siguiendo a Ainscow (2000), Faro y Villageliu (2000) y Porter (2000), destaca los siguientes factores, como elementos claves para la construcción de una escuela inclusiva:

- Partir de la experiencia y conocimientos propios
- El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación como condición para una implicación plena y efectiva en el proyecto, aunque lógicamente puedan darse grados diferentes.
- Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades, para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que permite la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo del aula.
- Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesor
- Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.
- Incorporar la evaluación de los resultados, que pueda adoptar diversas formas (autoevaluación, evaluación interna) como generadora de los procesos de cambio.

Todas estas condiciones, según Giné (2008), requieren del apoyo decidido de la Administración Educativa y de la comunidad, de lo contrario no sería posible lograr el cambio eficaz y duradero hacia la consolidación de la inclusión educativa.

Concluyendo, el posicionamiento del derecho a una educación inclusiva demanda el desarrollo de un proceso de búsqueda de los modos apropiados para responder a la diversidad, tratando de desaprender lo aprendido de la exclusión, y aprender a aprender a partir de las diferencias, estimulando la creatividad y la capacidad de los estudiantes para resolver problemas a partir de diferentes estrategias que le posibiliten no ser excluido, expresando sus opiniones y alcanzando aprendizajes significativos.

CONCLUSIÓN

Las dificultades a las que se ha enfrentado y se sigue enfrentando actualmente el ejercicio pleno de la Educación inclusiva, no es otra cosa que el resultado de la complejidad que conlleva erradicar un paradigma que por muchos años se justificó y defendió como la “alternativa adecuada” para la atención educativa de las personas con discapacidad.

Sin embargo, no puede desconocerse que, a pesar de las inconsistencias identificadas en su desarrollo, fue gracias a éstas que surgió la necesidad de replantear su concepción, tomando como punto de referencia, entre otros, el concepto de normalización aportado por investigadores como Nirje (1969), Wolfensberger (1972), y Bank-Mikkelsen (1973, 1975).

Dicho concepto condujo a defender la idea de que los diferentes y marginados debían salir de sus “guetos” e insertarse en todos los ámbitos de la vida social, lo cual significaba acabar entre otros centros, con las escuelas especiales que habían surgido y se sostenían como la única alternativa para atender desde el sistema educativo a las personas con discapacidad.

Los conceptos de norma y normatividad, y su relativización, dieron cabida a la superación de las instituciones segregadoras y separadoras, representando la consecución del derecho fundamental de todos los niños y niñas a recibir una educación democrática que no les discrimine, amparado en el movimiento de integración escolar.

Es así como, la integración de los niños con discapacidad en el aula ordinaria hizo posible, aunque de manera incipiente en algunos casos, conectar las instituciones encargadas de la salud, de la educación y del bienestar social para garantizar al niño que abandonaba la institución especial una adecuada atención integral, que implicaba entre otros aspectos, consultas y asesoría para los distintos problemas, actividades de tiempo libre y subsidios necesarios.

A nivel del sistema educativo esto implicó considerar que, la educación en la escuela ordinaria (pública), es un derecho de todos los niños, por lo que obligaba la implementación de estrategias a nivel organizacional, pedagógico y didácticas orientadas al reconocimiento y participación de los estudiantes integrados, de manera que ésta pudiera responder eficientemente y en todo momento, al desarrollo de la autoestima, la autonomía, la socialización y la comunicación de los escolares, para no desvirtuar los principios de normalización, socialización, flexibilidad, integración, individualización, sectorización e interdisciplinariedad en los que se había sido inspirada.

El sesgo de atención a la población a la que iba dirigida, y las múltiples dificultades a las que se enfrentó por las consecuencias del mismo, y por el impacto que ejercían las políticas de inclusión social, condujo el replanteamiento del concepto de integración, dando origen al surgimiento de una nueva “perspectiva sobre la inclusión y la escuela inclusiva” (Valenciano, 2009. p.19).

Desde esta perspectiva, ha de entenderse la inclusión escolar como la “estrategia” diseñada para dar respuesta educativa pertinente a los niños, niñas y adolescentes que por sus diversas características, intereses, capacidades, necesidades y circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales han estado excluidos del sistema educativo o han ingresado de manera tardía a él. “Estrategia” que ha demandado y demanda la transformación de los sistemas educativos a fin de ofrecer educación con calidad y garantizar el acceso, la permanencia y

sostenibilidad de éstos sujetos en contextos pedagógicos escolares y extraescolares,
(Echeita,2014).

Capítulo 2.

ATENCIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIAA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y CON TALENTO O EXCEPCIONALIDAD

INTRODUCCIÓN

La descripción del proceso de atención educativa en Colombia a las personas con discapacidad y con talento o excepcionalidad demanda retomar sus antecedentes, los cuales tienen su origen en el desarrollo paralelo de la evolución histórica de la educación regular y especial en el país con sus logros y limitaciones, en los primeros intentos para organizar instituciones especializadas desde la aparición de los primeros centros de atención para personas con discapacidad; hasta su transformación y reconceptualización en la década del 90, con el impulso fuerte a la implementación de la integración de los “excepcionales” al sistema educativo formal y su posterior transición al modelo de inclusión.

La información que se presenta está organizada de manera que podamos visualizar un panorama general de cómo ha sido, en el transcurso de los años hasta la actualidad, la atención educativa en Colombia a las personas identificadas con discapacidad y/o talento excepcional.

Para ello, se hará referencia en primer lugar, al surgimiento y desarrollo de la educación regular y su incidencia en el desarrollo de la educación especial, que por sus características particulares se ubica en tres periodos de tiempo claramente identificados entre 1889 y la actualidad.

En segundo lugar, se describe la estrategia denominada “PLAN GRADUAL” diseñada por el Ministerio de Educación Nacional para atender a las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales en Colombia, en el marco de las políticas internacionales, como respuesta al surgimiento del movimiento integrador.

En tercer lugar, se puntualiza sobre la implementación de las estrategias de atención educativa adecuada para la población con limitaciones y talentos excepcionales en la ciudad de Armenia, Quindío-Colombia, en el marco de las políticas de integración educativa, referenciando acciones significativas y destacando necesariamente las fortalezas y debilidades de las mismas.

Finalmente, nos centramos en el proceso del surgimiento e implementación de las políticas de inclusión educativa en Colombia y en particular, Armenia, citando las principales leyes, decretos y normas que la regulan, así como algunas propuestas de investigación en torno a la inclusión que han logrado aproximarse en su desarrollo al cumplimiento de alguno o algunos de los propósitos.

2.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN REGULAR Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El desarrollo en paralelo de la evolución histórica de la educación en Colombia (regular y especial), por sus características particulares de orden político, social, económico y cultural, permite la identificación de tres grandes momentos o etapas diferenciadas, a saber: la primera, comprendida entre los años 1889 a 1957; la segunda, entre los años 1957 a 1968 y la tercera, de 1970 hasta nuestros días.

2.1.1. Primera Etapa (años 1889 a 1957)

El primer punto de referencia se ubica a inicios del siglo XX, época en la se registró en Colombia una situación confusa en todos los órdenes como consecuencia de la guerra de los mil días ocurrida entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Guerra que produjo sobre la educación más desastres que cualquier otro conflicto anterior. Las escuelas públicas a nivel nacional vieron cerrar sus puertas y las instituciones escolares, según Renán (1989), “se convirtieron nuevamente en cuarteles y centros de reclutamiento, nuevamente resultaron ser los lugares indicados para albergar los cuerpos de guarnición o los batallones que hacían noche para continuar después la marcha” (p.35).

En este contexto político se produjo la Ley 39 de octubre de 1903 que, junto con el Decreto Reglamentario 491 de 1904, fue considerada el fundamento jurídico del sistema educativo colombiano durante buena parte de la primera mitad del siglo XX.

La reforma según Renán (1989):

“Determinó las bases del sistema educativo en Colombia, la educación moral y religiosa, la educación de orientación individual en la primaria y la secundaria sin desmontar el bachillerato tradicional y los llamados estudios clásicos severos y prácticos para la universidad. Complementando con una importante insistencia en el papel de la educación cívica que buscaba en maestros y estudiantes el amor a la patria, con la obligación de propender en escuelas y colegios un nacionalismo que debía inculcar el sentimiento en los niños por su país natal con el recuerdo de sus héroes, la consideración de la bandera como cosa ‘venerable y sagrada’, ante la cual hay que descubrirse, y el ‘canto diario del himno Nacional” (p.75).

El Decreto Reglamentario en mención insistía en el carácter eminentemente práctico con que fue concebida la escuela primaria encaminada a dotar al alumno de nociones que le habilitaran para el ejercicio de la ciudadanía y la preparación para el trabajo en la industria, la agricultura o el comercio.

La escuela Primaria fue dividida en rural y urbana, estableciéndose ciclos para cada una. El sector urbano concentraba el 18% de la población (con un ciclo de 6 años, y el sector rural concentró tres cuartas partes de la población (con un ciclo de 3 años), la cual recibía como asignaturas básicas la religión, lectura, escritura, aritmética y ocasionalmente, costura y bordados. El programa de estudios en la escuela urbana añadió a éstas, historia, geografía, ciencias naturales, dibujo y gimnasia –buenos locales, algunos pocos recursos didácticos y cierto grado de cualificación del maestro-.

Esta reglamentación, según Lebot, (1979), instituyó:

“La existencia de dos sistemas educativos desiguales, el uno para la ciudad y el otro para el campo. En realidad, dicha ley manifiesta el desinterés por la educación rural; desinterés que se entiende sobre la base de una ideología tendiente a la justificación y legitimación de una estructura social y especialmente de una estructura agraria, heredada de la colonia (p.45).

Esta ideología se tradujo en otras disposiciones jurídicas, tales como la proclamación de la no obligatoriedad de la enseñanza (su obligatoriedad se reglamentó sólo hasta 1927), hecho que implicó –al decir de Lebot- la negación de uno de los derechos fundamentales del niño, asegurando el buen funcionamiento de los mecanismos de reproducción de una sociedad extremadamente jerarquizada y de muy poca movilidad social.

En consecuencia, la no obligatoriedad hizo que no se dieran pronunciamientos sobre las personas que tenían alguna limitación, máxime en un país eminentemente rural, dado que el campo brindaba las posibilidades de acceder a una labor propia de la casa o del sector agrícola.

Aunado a lo anterior, en lo que concierne al campo de la educación especial, Manrique (1997), señala en un estudio monográfico presentado a la UNESCO sobre los antecedentes de la educación especial en Colombia, que en el plano de la educación a personas con limitaciones, a los grupos a los que se les prestó atención terminando el primer cuarto de siglo fue a ciegos y sordos, aunque las personas con retardo mental fueron siempre, según el autor, uno de los mayores grupos de deficientes en el país y que, dada la actitud de las familias pudientes ante los prejuicios de la sociedad, la problemática no tuvo fuerza para crear servicios especializados y, en la mayoría de los casos, los niños con retardo mental eran dejados en custodia de personas especiales en las haciendas, atados a los árboles de papayo en los patios de las casas.

Fue así como, sólo hasta mediados del siglo XIX, la sociedad civil hizo manifiestas las primeras exigencias al estado para brindar atención a las personas con limitaciones y la respuesta de éste se tradujo en el asistencialismo a los desamparados, ancianos, huérfanos, expósitos, ciegos, sordomudos y enajenados, con la creación del Proyecto de Ley sobre establecimientos de caridad y beneficencia, Artículos 1º y 2º.

Con el tiempo y gracias a las reformas políticas y sociales, dichas instituciones tuvieron que modificar sus programas al reconocer que la atención a estas poblaciones no sólo radicaba en la satisfacción de sus necesidades primarias sino que debía incorporarse a sus acciones el, hasta entonces olvidado, aspecto educativo y formativo que tuvo fuerte impulso hacia los años veinte con el surgimiento de la burguesía liberal y la introducción al país de las nuevas modas pedagógicas lideradas por Agustín Nieto Caballero, como el movimiento pedagógico alemán (Misión Alemana en 1919), la toma de conciencia del problema social de la educación y los planteamientos de “Escuela Nueva” de Decroly en 1925, la conversión de la Escuela Normal en el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, creado por la ley 25 de 1917 la cual dispuso la creación de dos institutos pedagógicos y estableció políticas de significación en la misión e identidad institucional, para dar respuesta efectiva a la urgente necesidad de formar el personal docente para la instrucción primaria y educar en la ciencia pedagógica a maestros y maestras aptos para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección.

Este último es quizá, según Pradilla“(…) el más importante elemento de la identidad institucional para la Universidad Pedagógica Nacional, en cuanto le otorgó el carácter de Institución Educadora de Educadores” (U.P.N. 1997. p.28).

En 1931, a puertas de la guerra con el Perú, la Ley 24 culmina el desarrollo legislativo a nivel nacional y departamental, iniciado en 1923 con la Ordenanza N° 6 de la Asamblea Departamental de Antioquia, estableciendo la obligatoriedad de la educación de los niños ciegos, imponiendo a los municipios la obligación de ceder locales para las instituciones de personas con

ceguera y ordenando beneficios para los educadores de personas con ceguera, sordera y “anormalidad”, entre ellos la Licenciatura para quienes cumplieran diez años al servicio de estos grupos poblacionales y clarificando asuntos relativos al financiamiento de los programas y servicios.

Al respecto, Pardo Ospina, buscando que los educadores en formación adquirieran conocimientos básicos relacionados con la educación de las personas con limitación, dictó por primera vez en el país (años 1932-1934), seminarios de educación de personas con ceguera en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas al que, en 1934, se le anexó la Facultad de Educación de mujeres adscrita a la Universidad Nacional.

En 1938 se promulgó la Ley 143 para la creación de la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos, asegurando el financiamiento de las entidades para esta población en el país, estableciendo beneficios de seguridad social para quienes laboraran con ellos e indicando medidas relativas a la prevención de condiciones limitantes.

Este proceso legislativo culminó con la Ley 127 de 1942, la cual fija normas relativas a la docencia en las instituciones enunciadas y aclara asuntos referidos a su financiamiento.

En 1943 el Instituto Colombiano para ciegos en cooperación con la Escuela para Ciegos y Sordomudos de Medellín, bajo el principio de que las personas ciegas están en mejor capacidad actitudinal, psicológica y académica para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus compañeros con ceguera, y que las entidades principalmente han de conducir un proceso educativo dirigido a que sus alumnos se preparen adecuadamente para vivir en sociedad, oferta el primer curso para la formación de maestros con limitación visual para las escuelas existentes.

En 1950 se creó (al interior del MEN) la oficina de Planeación y el Instituto Colombiano de Educación Técnica en Colombia y el Exterior.

En 1952 La Escuela Normal Superior se constituyó en escuela Normal Universitaria Femenina con una orientación ideológica más consecuente con el proyecto educativo del régimen

político educativo vigente. Este aspecto “fue común a la mayoría de instituciones de formación de profesores”, Pradilla (1999. p.299); en 1955 se le denomina Universidad Pedagógica Nacional Femenina y en 1962 adquiere carácter mixto y su denominación de Universidad Pedagógica Nacional.

En 1955, se disolvió la Federación de Ciegos y Sordomudos “por considerarse que la agrupación educativa de personas ciegas y sordas era técnica y administrativamente inadecuada” según Duarte (1989. p.33), creando en su lugar, mediante el Decreto Ley 1955, el Instituto Nacional para Ciegos INCI y el Instituto Nacional para Sordos INSOR, sometidos al control y vigilancia del Ministerio de Salud, estableciéndose de esta manera la separación de las escuelas de ciegos y sordomudos en dos ramas independientes.

En 1957 surgieron movimientos a favor de la separación de la formación de maestros capacitados para laborar en los programas para personas con limitación visual y se elaboró el primer plan quinquenal de educación, el cual tomó como referencia los informes de los proyectos educativos de las misiones Currie y Lebet para el fortalecimiento del área de la Educación Especial, tanto a nivel de formación de los docentes como de los educandos. Igualmente, tuvo como referencia tareas que serían determinantes en los años siguientes para la Educación General y la Educación Especial en particular como:

“localización y diagnóstico de los anormales psíquicos, físicos y sensoriales, estudio de las necesidades del país para la educación de los mismos y cooperación técnica en la organización de los centros especiales dedicados a tal finalidad, organización de cursos breves para el profesor relativos a problemas psicológicos tales como infancia, adolescencia, caracterología, tipología, conducta, orientación profesional. Establecimiento de Escuelas Especiales”. (Betancourt, 1984. p.23).

En resumen, la tendencia durante los años 1889 y 1957 fue ofrecer servicios segregados para los limitados visuales y auditivos, con un carácter más tipo médico-asistencial que educativo laboral.

2.1.2. Segunda Etapa (años 1957 a 1968)

Durante esta etapa, y como consecuencia de la acción de los movimientos a favor de la separación de la formación de los profesionales que intervendrían en los programas implementados para las personas con limitación visual, en 1962 se crearon el Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC), con nuevas perspectivas de inserción laboral y social para las personas con ceguera; los primeros centros de atención para los niños con parálisis cerebral; las universidades Nacional y del Rosario (ofertando las carreras paramédicas de Terapia Física, Terapia Ocupacional y Terapia del Lenguaje o Fonoaudiología) y, el Instituto de Pedagogía Infantil INPI-Bogotá (con programas de nivel tecnológico) Duarte (1989). Igualmente, se ofrecieron en este año los primeros servicios de capacitación laboral para limitados neuronales y ortopédicos en el Centro Nacional de Rehabilitación.

En 1966 se reglamentó y organizó el Instituto Nacional de Ciegos y el Instituto Nacional de Sordos como entidades estatales de orden Nacional adscritas al Ministerio de Educación.

En 1968 se comenzó a hacer explícita la necesidad de brindar un tratamiento a los niños con problemas y se ratificó que era responsabilidad del estado asumir esta tarea, concretándose, mediante el Decreto N° 3157 Reorgánico del Ministerio de Educación Nacional, con la creación de la División de Educación especial. A ésta le corresponde “(...) promover programas y servicios de Educación Especial, tanto para alumnos subnormales como para estudiantes sobresalientes” (Duarte, 1989. p.349).

Resumiendo, lo relevante durante este período es que las acciones por parte del Gobierno Nacional en este ámbito, estuvieron orientadas al impulso y fortalecimiento de programas y

servicios a favor de las personas con limitaciones y, de una manera muy incipiente, a los orientados a personas con capacidades o talentos excepcionales.

2.1.3 Tercera Etapa (año 1970 – actualidad)

Como consecuencia de la reglamentación de la atención adecuada a las personas con limitaciones, se generaron una serie de acciones en el ámbito de la educación especial por parte del Ministerio de Educación Nacional que le imprimieron un sello de importancia dentro del sistema educativo nacional.

En 1970 se destaca la creación de la Fundación Humbolt en Bogotá para alumnos sobresalientes y del Instituto Experimental del Atlántico “José Celestino Mutis”, en Barranquilla.

En 1974 la División de Educación Especial, para dar impulso fuerte a la integración de los excepcionales al sistema educativo formal, creó, por medio de la Resolución N° 475 del 31 de enero, el programa Aulas Especiales en la Escuela Regular”. Con este, el Ministerio de Educación atendería a los niños con dificultades en el aprendizaje, especialmente en primer grado de educación básica y a los niños con retardo mental educable.

En 1976, por medio de la expedición del Decreto N° 088, se incluye la educación especial dentro del sistema educativo del país, reconociendo que los excepcionales tienen el mismo derecho que los demás niños a recibir educación. Este decreto “(...) integra la Educación Especial y La Educación Preescolar en una sola división y una misma jefatura, lo cual resta eficiencia a la labor administrativa y técnica y funde dos programas muy importantes, que deben administrarse separadamente.” (Duarte. 1989. P.35).

Lo anterior determinó, mediante Decreto N° 2358, la creación del Sistema Nacional de Rehabilitación que integra y coordina los sectores salud, trabajo, justicia y educación para racionalizar recursos y servicios en beneficio de los excepcionales.

En 1982, con base en el Decreto 0080 de 1980, la Universidad Pedagógica Nacional estableció bajo los principios de desarrollo de la personalidad, de la recreación del conocimiento y la praxis pedagógica, entendida ésta última como la conjugación de la teoría y la práctica o quehacer educativo, la Licenciatura en Educación Especial-tiflogía que, en un período de ocho semestres, formaría a maestros para personas con limitación visual para actuar, en la educación separada e integrada, en la rehabilitación integral, la administración y supervisión de programas y servicios y en la Investigación.

En 1984 se cambió el currículo de la carrera en Educación Especial por uno innovador, en un contexto social comunitario con un ciclo básico genérico de cinco semestres y otro de especificación en las líneas de Tiflogía y Retardo Mental, también de cinco semestres, el cual priorizó la acción comunitaria, la investigación, la formación genérica, pero sin dar suficiente consideración a las competencias fundamentales para el trabajo con las personas con limitación visual, en el caso de Tiflogía, ni a lo instrumental aunque sí hizo énfasis en lo referente a la generación de pensamiento y a la reflexión pedagógica.

La División de Educación Preescolar y Especial del Ministerio de Educación Nacional, en el Plan Nacional para el Desarrollo de la Educación Especial 1990-1994, propone la “Integración de 100.000 niños y jóvenes excepcionales, entendiendo que la integración gradual a la Educación Regular es el programa que parte del principio de que la Educación Especial es el primer y fundamental paso imprescindible para el acceso y continuidad en el sistema educativo de los individuos limitados, por lo que debe proporcionar una atención especializada (artículo 47 de la Constitución), de acuerdo con el máximo aprovechamiento de todas las posibilidades existentes en el niño, la familia y la comunidad, con el fin de optimizar el desarrollo del primero desde los períodos tempranos de vida a nivel cognoscitivo, comunicativo y ocupacional para llegar a su autonomía. Implica la detección temprana y la estimulación adecuada desde los primeros años dentro del rigor científico-técnico.

Es así como:

(...)en 1992 y 1993 atendiendo a las exigencias del contexto nacional, a las influencias internacionales y en particular de las instituciones y de las personas con limitación, se procedió a la formulación de un nuevo currículo de la Educación Especial, el cual tomó las bases positivistas de los currículos anteriores, los avances de la Educación Especial a nivel mundial y nacional, las necesidades de las personas con limitación, y las tendencias administrativo académicas vigentes (Pradilla, 1999. p.30).

Estos lineamientos permitieron formular un currículo para la formación de un educador especial integral o genérico, con una sólida formación como educador, como investigador y como agente de cambio educativo y re creador del conocimiento en cinco áreas principales de la educación especial: Limitación Visual, Retardo Mental, Parálisis Cerebral, Autismo y Sordera. Se implementaron, aunque no suficientemente, tres líneas de investigación: Desarrollo Socio Afectivo y Cognitivo, Desarrollo de Materiales y Equipos Pedagógicos y Tecnológicos y Atención a Necesidades Educativas Especiales o Integración.

Todos los planteamientos se hicieron teniendo en cuenta las exigencias de la nueva legislación sobre la atención a las personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales. Conforme a esto, en 1996 se reglamenta mediante el Decreto 2082 la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, con relación a las orientaciones curriculares, la prestación del servicio educativo y la formación de los educadores.

En 1997 como consecuencia del impacto generado en el marco de las políticas internacionales relacionadas con la integración social de la población con discapacidad, se formulan nuevas disposiciones legales con el propósito de direccionar estratégicamente las acciones en materia de atención a la discapacidad, acordes con los avances de la

reconceptualización sobre discapacidad a nivel internacional, mediante la Ley 361 que proyectó un abordaje de política social y con base en los principios de igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, construcción local, participación social y equidad.

Entre otras acciones puntuales se destaca la promulgación del Decreto 3012 de 1997 orientado al proceso de reestructuración al que debían ser sometidas las Escuelas Normales, proceso que conllevó hasta el año 2009 el cierre de 60 Escuelas Normales en todo el territorio Nacional.

En el departamento de Quindío, en Armenia que es el caso que nos ocupa en particular, la Escuela Normal fue una de las excepciones. En el año 1999 recibió acreditación y posteriormente, en julio de 2003, logró obtener la Acreditación de Calidad y Desarrollo, con reconocimiento especial por el programa de Formación Complementaria que se implementó en el año 2001, el cual tiene un tiempo de duración de cuatro semestres, correspondiente a los grados doce y trece. El desarrollo de las prácticas pedagógicas en este ciclo formativo hace énfasis en la perspectiva de la Inclusión Educativa (Educación Inclusiva con Calidad). En los ocho años que lleva de vida, el programa mediante el proyecto “Escuela Incluyente”, ha atendido a través de sus practicantes, inicialmente a población en condición de la exclusión educativa y ha ido ampliando su radio de acción a toda la población vulnerable (Bulla, 2009).

El balance de las acciones de inclusión a través del proyecto mencionado, afirma Bulla (2009), demuestra que la práctica de educar en la escuela incluyente constituye en esencia la proyección social, tanto de la escuela normal superior como del maestro en formación inicial, cuyas variables representativas entrelazan conceptos que pueden identificarse como categorías en lo pertinente a: 1) prácticas pedagógicas; 2) actores y escenarios; 3) vulnerabilidad social; 4) formación inicial del maestro; 5) proceso incluyente y 6) sentido y significado de ser maestro e impacto y compromiso institucional y social. Dichas categorías son las que giran en torno a la

formación de los docentes para una nueva emergencia social que demanda cambios trascendentales a nivel familiar, escolar y por ende, del estado y de la sociedad.

En definitiva, las tendencias de educación especial en esta etapa determinaron que el proceso educativo condujera a la “integración” y participación de los excepcionales en el desarrollo social, económico, cultural y político de un país.

En términos generales durante los últimos años, la Educación Especial en Colombia, como consecuencia de las diferentes reformas y legislaciones, ha sido reconocida como una acción importante dentro del sistema educativo nacional y actualmente, en la casi totalidad de las entidades territoriales, existe una Unidad Administrativa de Educación Especial y, en las que no existe, se han establecido las bases para su creación o hay establecimientos que ofrecen servicios educativos para los excepcionales.

De acuerdo a lo anterior, es de importancia resaltar que como dicha acción ha sido concebida bajo los principios de Normalización (perspectiva pedagógica basada en la aceptación y respeto de las diferencias individuales que hace énfasis en normalizar el ambiente socioeconómico que rodea al excepcional) e Integración (vinculación dinámica del excepcional al sistema educativo formal), el estado y la sociedad deben seguir potenciando los programas organizados para aquellos grupos que requieren atención especial, de acuerdo con sus características particulares, y apoyar e impulsar todas las acciones que emprendan otras instituciones a favor de estos grupos.

En consecuencia, puede afirmarse que la educación especial en Colombia es ejemplo de iniciativa, esfuerzo, superación y supervivencia del sector oficial, que inició y desarrolló programas y proyectos con significativos logros académicos e investigativos, no sin antes haber hecho frente a los diversos inconvenientes que sobrellevó el proceso de aparición, desarrollo y consolidación de la educación especial en el país.

En efecto, la legislación de la educación especial enuncia un amplio abanico de leyes, decretos y disposiciones como planes y/o programas que, desde la administración nacional y a través del Ministerio de Educación Nacional, se dispusieron como en el caso del conocido “Plan Gradual para la Atención educativa adecuada de las personas con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales”, el cual se constituyó en el modelo que por varias décadas rigió y orientó los procesos de implementación de la integración escolar a nivel nacional, sin que ello signifique que hubiese limitaciones para la incorporación de otras estrategias que facilitaran su desarrollo.

Dichas leyes representaron un notorio avance sobre las normas que rigieron la educación colombiana de finales del siglo XX, implementando la dirección colegiada, el gobierno escolar, los PEI, la autonomía escolar, la reconceptualización de los fines de la educación, las nuevas modalidades de atención a poblaciones especiales y a grupos étnicos, los planes decenales de educación, las juntas y los foros educativos, entre otros.

En este orden de ideas, los lineamientos de la política para la atención educativa a poblaciones vulnerables del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005), plantean como reto que el estado debe garantizar el acceso al servicio público educativo, así como la permanencia en él, de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica, por su naturaleza o por determinadas y diversas circunstancias.

Aunado a estos lineamientos, del Plan Sectorial y la propuesta educativa "Revolución Educativa", se plantearon el diseño e implementación de procesos y acciones educativas que posibilitaran mayores oportunidades para el acceso al sistema educativo, el aumento de la cobertura y la permanencia de los escolares en condición de vulnerabilidad con más y mejores condiciones de calidad y eficiencia educativa (MEN, 2005).

Concluyendo, en la revisión de las diferentes leyes, decretos y normas que en Colombia se han formulado para la atención educativa de sus ciudadanos, puede identificarse que, aunque expresan enfáticamente la responsabilidad del estado a través del Ministerio de Educación Nacional para atender adecuadamente las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, es sólo hasta el año 1996 en que se formula expresamente la integración educativa de estas personas a los centros ordinarios, dado que anterior a esta fecha, la mayor parte de la población con limitaciones era asistida a nivel educativo por Instituciones de Educación Especial.

2.2. EL “PLAN GRADUAL” COMO ESTRATEGIA PARA LA ADECUADA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON LIMITACIONES O CON CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES EN COLOMBIA

En orden a dar respuesta a las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad y acorde a las demandas del tema en particular, tanto a nivel nacional como internacional en torno a esta población, el gobierno colombiano diseñó en el año 1996 el “Plan Gradual para la adecuada atención de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”, en el que dejó plasmado el reconocimiento de los principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad, equilibrio y soporte específico en la atención a esta población en los diferentes niveles, grados y modalidades del servicio público educativo a través de acciones educativas en lo formal, no formal e informal.

El diseño del plan de acción fue pensado teniendo en cuenta las orientaciones que, para la elaboración de planes territoriales, imparte el Ministerio de Educación Nacional y las mismas Entidades Territoriales, y teniendo en cuenta la participación activa y el compromiso de la comunidad educativa en la construcción y desarrollo del mismo.

Dado lo anterior, entró a formar parte de los planes de desarrollo educativo departamentales, distritales y municipales y en consecuencia, los objetivos, estrategias, acciones y

metas del mismo, están referidos a la ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad de la oferta educativa y al logro de la equidad en la prestación del servicio para las personas con necesidades educativas especiales dentro del marco de una formación para todos, fundamentándose en diagnósticos que proporcionen información confiable y oportuna sobre la demanda y oferta educativa de esta población.

Por lo tanto, para garantizar su efectivo desarrollo incorporó mecanismos de coordinación y concertación con los sectores de educación, salud, trabajo, comunicaciones, otros sectores y las organizaciones no gubernamentales, apoyándose, desde el punto de vista estratégico, en aulas de apoyo especializadas en los establecimientos estatales y en las unidades de atención integral, en los núcleos educativos, localidades o zonas escolares, implementando estrategias de formación inicial y actualización para la orientación, capacitación y/o formación del recurso humano idóneo para dar respuesta a las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes que fueran objeto de integración en el aula regular (Sepúlveda, 2014).

Para su efectivo cumplimiento, el Ministerio de Educación Nacional planteó en el año 1996, que era indispensable que las entidades territoriales, Secretarías de Educación departamentales, distritales, municipales, garantizaran dentro de su estructura unidades o grupos que tuvieran la función de promover, administrar, asesorar, ejecutar, evaluar planes, programas y proyectos dirigidos a la atención educativa de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, de modo tal que su trabajo se articulara con los procedimientos de los grupos o unidades de las Secretarías de Educación encargadas del seguimiento y evaluación de proyectos educativos (M.E.N 1996).

En este orden de ideas, según Correa (1999), la definición de las metas, estrategias y acciones del Plan de Cubrimiento Gradual se diseñaron de tal manera que permitieran su incorporación en los planes territoriales de desarrollo de los recursos necesarios para su ejecución, acordes con las disposiciones expuestas en las Leyes 60 de 1993, 115 de 1994, 361 de 1997 y sus

normas reglamentarias, por lo que las principales fuentes de financiación provenían de recursos del presupuesto general de la Nación, de cofinanciación, de crédito externo, transferencias de la Nación y recursos propios de las entidades territoriales

El “Plan de cubrimiento gradual” tenía por principios la información y divulgación, la integración, la coordinación y la articulación.

La Información y Divulgación tenía por finalidad contar con información actualizada, permitiendo en cada momento del proceso del plan la orientación y reordenación del mismo, la toma de decisiones, la evaluación y el desarrollo de investigaciones que cualificaran los procesos educativos, siendo sustancial tanto el apoyo a los estudios sobre la problemática educativa de la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales para que pudieran ser asumidos por parte del Sistema Nacional de Información Educativa, como la revisión y organización de la información concerniente al desarrollo de los proyectos a nivel territorial. Difundir los resultados del plan de cubrimiento gradual debía convertirse en una tarea del sector educativo como medio para la participación activa de las comunidades educativas y de otros grupos sociales en su ejecución.

Por su parte, la Integración- Coordinación es una estrategia básica para el trabajo concertado entre todas las entidades del sector, otros sectores y la sociedad civil a nivel local, regional y nacional en lo que respecta al diseño, elaboración y ejecución de propuestas de atención integral para las personas en mención.

Conforme a lo anterior, siguiendo a Correa (1999), la articulación del Plan de Cubrimiento Gradual es parte de los proyectos institucionales, de los planes de desarrollo educativo, municipal, departamental, distritales y del Plan Decenal de Educación. Los mecanismos de enlace y continuidad entre los niveles permitirán la definición de la contribución de cada uno en la realización del plan gradual y fortalecerá los procesos de diseño, planeación, gestión, seguimiento y evaluación para el cumplimiento de lo propuesto.

Con relación al procedimiento para la ejecución del Plan, las Secretarías de Educación directamente o a través de los directores de núcleo o supervisores, con el soporte de diagnósticos previos presentados por los acudientes de los niños, niñas y jones, realizaban los registros generales identificando el tipo de déficit o discapacidad sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y con capacidades o talentos excepcionales, con el objeto de permitir el análisis ordenado y sistemático de su situación educativa dentro del contexto social y político.

Respecto de la información demográfica necesaria para el desarrollo del Plan se tendría en cuenta: población total por tipo y grado de limitación o capacidad excepcional, población por edades, por zonas urbana y rural, por sexo y alcaldías.

Por lo que se refiere a la actualización de la información sobre la oferta educativa formal, no formal e informal y otras alternativas que se ofrecían a las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, ésta era responsabilidad de las Secretarías de Educación, directamente o a través de los directores de núcleo o supervisores. También tenían la responsabilidad de velar porque los proyectos educativos institucionales y los reglamentos pedagógicos de los establecimientos educativos contemplaran los Proyectos Personalizados, como una herramienta para el desarrollo de estrategias pedagógicas y adecuaciones curriculares para dar respuesta eficaz a la atención de la población en mención.

Para ello se demandaba, entre otros aspectos, que los grupos o cursos en los que estuvieran matriculados los estudiantes con n.e.e., no fueran muy numerosos, atendiendo al concepto, naturaleza y esencia de las diferencias y al criterio técnico – pedagógico del equipo de apoyo y de la comunidad educativa del establecimiento educativo.

Se consideraba condición indispensable para el desarrollo y posterior ejecución del plan, entender y aplicar el concepto de accesibilidad, referida a la eliminación de barreras arquitectónicas, de comunicación, de transporte y de información, para posibilitarle a una persona

acceder a servicios de educación, salud, de trabajo, a la vivienda, al deporte, a la recreación, la cultura, el turismo y demás actividades desarrolladas para el ser humano.

En consecuencia, los proyectos educativos institucionales y los reglamentos pedagógicos debían asumir el concepto amplio de accesibilidad y facilidad de uso para sus establecimientos, teniendo en cuenta las características y particularidades de los diferentes alumnos con limitaciones que accederían a los espacios escolares por lo que, para la planificación de las adecuaciones, era necesario tener en cuenta la accesibilidad a ambientes arquitectónicos para el uso por parte de la comunidad educativa en general y en particular de los estudiantes con limitaciones, de los espacios físicos de la institución escolar, en las áreas exteriores, los senderos de acceso, zona de descanso y deportes, así como en las áreas interiores representadas por circulaciones, baños, fuentes de agua para beber, aulas, timbres o campanas, sistemas de advertencia, laboratorios, bibliotecas, salones para computadores, talleres y aulas múltiples, entre otros.

Las Instituciones Educativas igualmente debían garantizar a la población mencionada la accesibilidad a la comunicación (posibilidad de recibir, emitir e interpretar información escrita, visual, auditiva, gestual y mixta), lo cual exigía la adecuación de los materiales impresos y audiovisuales, equipos de informática, tecnología e introducción del lenguaje de señas. Esta contribuiría a facilitar la accesibilidad a las relaciones personales, garantizando el buen trato entre los miembros de la comunidad educativa (Sepúlveda, 2014).

Con relación a la accesibilidad del mobiliario, éste debía de estar disponible y adecuado para que los alumnos con problemas físicos pudieran cómodamente participar en las actividades pedagógicas; de la misma forma, el diseño y la dotación de los equipos y materiales didácticos debían tener en cuenta las características de la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales para el beneficio mutuo maestro-estudiante.

Por lo que se refiere a los cupos de ingreso a las Instituciones Educativas para los educandos con limitaciones, éstos no estarían sujetos a ningún tipo de evaluación. Contarían con

la asesoría de los equipos de apoyo de las Aulas de Apoyo Especializadas (AAE) y/o de las Unidades de Atención Integral (UAI), quienes realizarían una exploración pedagógica que permitiera precisar las adecuaciones a tener en cuenta y los soportes requeridos.

Con relación a la edad de acceso a los diferentes niveles, grados o ciclos de la educación formal, se garantizaría la flexibilidad contemplada en el Decreto 1860 de 1994 artículo 25 y el Decreto 2082 de 1996 artículo 2.

Conforme a lo enunciado y para garantizar el desarrollo integral de los educandos, el equipo de las AAE o de las UAI, la comunidad educativa y los acudientes, evaluarían la propuesta que más les conviniera, siendo condición que, tanto los padres de los estudiantes apoyaran y participaran activamente en las decisiones que se tomaran frente al proceso educativo y formativo de sus hijos, como que las Instituciones Educativas realizaran convenios con Universidades y/o Centros de Investigación para responder a las necesidades educativas de sus escolares.

En este orden de ideas, el reconocimiento de las características de la población con limitación auditiva, exigía el respeto de sus particularidades lingüísticas (reconocimiento y uso de la lengua de señas colombiana o apoyos que facilitarían su comunicación mediante la lengua castellana), de igual modo, para la población con limitaciones múltiples se plantearían estrategias pedagógicas orientadas a la independencia personal, sin detrimento de su integración familiar y social.

Las instituciones educativas, a través de la creación de Aulas de Apoyo Especializado (Decreto 2082 de 1996, artículo 14), ofrecerían un conjunto de servicios y estrategias de acompañamiento al desarrollo de los proyectos personalizados, haciendo énfasis en que su organización no aludiría en ningún caso a un espacio físico en particular y sí por el contrario, a las características de los alumnos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales matriculados en el establecimiento educativo, por lo que se dotarían con los materiales y equipos

educativos especializados requeridos para la adecuada prestación adecuada del servicio de apoyo (Sepúlveda, 2013).

El recurso humano que tendría acción en las AAE estaría conformado por maestros de apoyo y equipos colaborativos (agentes y servicios de la comunidad), por profesionales con experiencia, formación específica y/o capacitación en los temas que a la atención educativa de la población se refiere, y el intérprete de lenguas de señas si es el caso. Sus funciones serían asesorar a la comunidad educativa en la construcción y desarrollo del PEI en lo relacionado con la atención educativa de esta población, brindando atención directa al alumno mediante apoyos pedagógicos, coordinando y concertando la prestación del servicio con entidades externas.

A las anteriores estrategias, se adiciona la creación de las Unidades de Atención Integral (UAI). Estas unidades fueron concebidas, según Correa (1999), como el conjunto de programas y servicios profesionales con funciones referidas a la promoción, apoyo y desarrollo de investigaciones, fomento de la organización de aulas de apoyo especializadas, asesoría a establecimientos educativos y otras instituciones de su área de influencia, divulgando los avances de los programas e investigaciones y coordinando con otros sectores e instituciones la prestación integral del servicio educativo. Cada departamento, distrito o municipio organizaría sus Unidades de Atención Integral –UAI- de acuerdo a la demanda de atención educativa de la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales matriculada en los establecimientos educativos formales o no formales estatales. Serían parte del núcleo, zona o localidad, dependiendo administrativa y técnicamente de las secretarías de educación y en forma inmediata del director de núcleo educativo o de quien hiciera sus veces.

Las UAI en coordinación con los establecimientos educativos buscarían los mecanismos para garantizar a esta población el servicio médico y de rehabilitación, para lo cual establecería contacto con la secretaría de salud y los servicios de la comunidad. El recurso humano que las integraría, dependería de las características de la población, del número de establecimientos a

asesorar y de las funciones que debía desempeñar, por lo que se organizarían con profesionales de la docencia y otros con formación y experiencia específica y/o capacitación, en lo que a la atención educativa de la población se refiere. Para ello, los programas de formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores y los de actualización para maestros en servicio que desarrollaran los Comités Regionales de Capacitación, pondrían especial atención en formar un maestro capaz de favorecer nuevas representaciones que hicieran posible la integración de personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales a la vida ciudadana, que ejerciera sus funciones en la constitución de sus alumnos como sujetos, que fuera capaz de atender la diferencia en los procesos de apropiación y construcción de conocimientos, de respetar la singularidad y de adoptar caminos alternos en los procesos de socialización y comunicación.

2.3. IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA ADECUADA PARA LA POBLACIÓN CON LIMITACIONES Y TALENTOS EXCEPCIONALES EN ARMENIA, QUINDÍO – COLOMBIA.

En orden a dar cumplimiento a las políticas internacionales y nacionales respecto de la atención educativa de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y, siguiendo las prescripciones establecidas en la Constitución de 1991 con el único fin de fortalecer los derechos humanos y civiles de cada uno de los colombianos, en la Ley 324 de 1996 sobre el reconocimiento oficial de la lengua manual Colombiana como idioma propio de la comunidad sorda del país, y en los lineamientos del Plan de Cubrimiento Gradual, la Secretaría de Educación Municipal del municipio de Armenia a través de la creación de la Unidad de Atención Integral, diseñó e implementó un programa de estrategias acordes con los lineamientos del MEN (2005) para la atención educativa a poblaciones vulnerables, integradas en el aula regular.

El programa fue definido como el conjunto de procesos, recursos, principios pedagógicos, metodológicos, técnicos, financieros y de talento humano para atender a la población con necesidades educativas especiales, entendidas como deficiencias permanentes o temporales en el

ámbito físico, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se hace necesario algunos o todos los accesos especiales al currículo, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el estudiante sea educado eficaz y adecuadamente.

Su fundamento filosófico estaba inspirado en una “Educación con Equidad”, la cual se fundamenta en la formación integral del niño, atendiendo a su desarrollo emocional, autoevaluación, desarrollo de habilidades sociales y formación de valores fundamentales como el respeto por las diferencias individuales, la tolerancia y el ejercicio de sus deberes y derechos.

Por lo que respecta a su fundamento conceptual, tomó como marco de referencia el término “necesidad educativa especial” el cual hace alusión a aquellos alumnos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, síquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. (LOPEGCE. Ley orgánica del sistema educativo. Español. Año 2000).

Desde esta perspectiva, se identifica que para el año 2000 en el municipio de Armenia, en el total de las 13 Instituciones Educativas del sector oficial, se atendieron en el aula regular 892 niños, niñas y jóvenes que presentaban alguna necesidad educativa (Arcila, 2000). Sin embargo, con relación a la población con talento o excepcionalidad, no se identifican datos confiables que permitan dar cuenta aproximada del número de niños atendidos. Se estima, según informe del proyecto ‘Niños con talentos excepcionales’ adelantado durante los años 2000 – 2001 por investigadores del Instituto Meráni de la ciudad de Bogotá, que sólo un 10% de la población total del municipio se ubica en esta categoría. Las evaluaciones realizadas mediante selección aleatoria por los investigadores permitieron la identificación de ocho niños y niñas excepcionales y 15 jóvenes talentosos, lo que supuso la necesidad de tener que implementar programas de

sensibilización, diagnóstico y flexibilización curricular que permitieran ofrecerle a éstos escolares la atención educativa adecuada” (Arcila, 2000).

Desde el punto de vista administrativo se crearon las estrategias conocidas como la Red de Apoyo Territorial a la Discapacidad (Instituto Seccional de Salud, Secretaría de Salud, Secretaría de Educación Municipal y Departamental y Facultades de Educación y Medicina de la Universidad del Quindío, Ministerio de trabajo, ICBF, Red de Solidaridad, procuraduría 4ª de familia y Policía del Quindío), la Unidad de Atención Integral, Aulas de Apoyo Especializadas y Redes de apoyo Interinstitucional; en el campo pedagógico se implementaron: el Instrumento de Evaluación Pedagógica, Proyectos Personalizados, el programa Escuela y Comunidad Educativa y el Historial Pedagógico. El desarrollo de las actividades a través de las estrategias mencionadas, contribuyó a la implementación de las políticas para la adecuada atención de la población con discapacidad y talento o excepcionalidad matriculada en las Instituciones Educativas del sector oficial de Armenia.

De entre las estrategias mencionadas es importante destacar el trabajo realizado por la UAI, siendo como una estrategia de intervención interdisciplinaria generadora de acciones pedagógicas, tecnológicas y comunitarias orientadas a brindar atención integral a la población con necesidades educativas especiales, permitiéndole el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo para lograr su participación activa en el proceso de desarrollo social, económico y político del municipio.

Las funciones de la UAI se centraron en: detección, diagnóstico y evaluación a personas con limitaciones y con capacidades y talentos excepcionales; elaboración de las adaptaciones en el currículo por medio de los proyectos personalizados; evaluaciones pedagógicas; alfabetización a niños con necesidades educativas especiales en las aulas de apoyo especializadas mediante la aplicación de una pedagogía constructivista para la enseñanza de la lectura y escritura y la lógica matemática; ejecución del proyecto “Plan Aula para sordos” concebido como el espacio

pedagógico en educación formal que brindaría a los educandos sordos la posibilidad de adquirir la lengua de señas colombiana como primera lengua y acceder al aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua, vinculándolos a los niveles de educación básica y/o de educación media-técnica con el apoyo de un intérprete, respetando sus estructuras y rompiendo totalmente con el modelo oralista predominante hasta el año 2000.

Igualmente, la ejecución del proyecto de Educación para la población con déficit visual, concebido como una propuesta pedagógica para la población infantil (a partir del primer año de vida) , escolarizada y no escolarizada ciega y de baja visión del municipio de Armenia, brindando los apoyos tiflológicos y pedagógicos en la enseñanza de la lectura y la escritura por medio del sistema braille y la lógica matemática por medio del ábaco, cuyo objetivo es proporcionar al niño herramientas adecuadas y necesarias que le den la posibilidad de acceder a los aprendizajes significativos. Además asesorando a las 13 maestras de apoyo, profesores de aula regular y padres de familia en cuanto a los procesos pedagógicos del educando en acciones específicas según la especialidad: fonoaudióloga, educación especial y psicología.

En cuanto a la atención de la población con necesidades o talentos excepcionales en educación no formal, era función de la UAI vincular al sujeto que ya había cumplido con su proceso académico en programas de educación no formal, preparándolo para el trabajo, estableciendo convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Igualmente correspondía a la UAI el diseño y ejecución de jornadas de capacitación a los alumnos de último grado de la Normal Superior, formando a los futuros maestros con bases en integración escolar y la creación del portafolio de servicios y folleto donde se informara a la comunidad acerca del programa con el propósito de proyectar una mayor cobertura en el municipio.

Por lo que respecta a las funciones establecidas para las Aulas de Apoyo, cabe mencionar que estas fueron consideradas como una herramienta que le proporcionaría a los educandos con

necesidades educativas especiales los elementos necesarios para promover su desempeño dentro del aula escolar, desarrollándoles competencias básicas, y al maestro la certeza de avanzar en sus temas sin temor a que el educando no los entendiera o los realizara en forma deficiente.

Dado lo anterior, para un eficiente y eficaz funcionamiento de estas aulas, era indispensable orientar al maestro regular mediante estrategias y metodologías en el conocimiento de las potencialidades del niño o joven y desarrollar proyectos personalizados y adaptaciones curriculares que debían de estar incluidas dentro del proyecto educativo institucional.

Las trece aulas de apoyo especializadas fueron dotadas con materiales didácticos, equipos educativos, recurso humano idóneo de acuerdo con las necesidades de la población integrada y organizadas en espacios físicos de las instituciones, donde los docentes de apoyo trabajaban con los niños que presentaban necesidades educativas especiales en los programas de lectura y escritura, pensamiento lógico matemático y comprensión lectora.

El programa de lectura desarrollaba la propuesta psicolingüística de los procesos psicogenéticos para niños que aún no habían alcanzado el aprendizaje de la lecto-escritura debido a su necesidad educativa y a otros factores ambientales y de desarrollo. Se realizaban adaptaciones curriculares plasmadas en el proyecto personalizado de acuerdo a las capacidades del educando.

El programa aplicaba estrategias del Baúl Jaibaná, hojas pedagógicas y bloques lógicos. Su objetivo era que el educando desarrollara el proceso de las operaciones básicas.

Por su parte, el programa de comprensión lectora tenía por objetivo que los jóvenes alcanzaran los niveles de abstracción que les permitieran escuchar, leer, exponer y escribir. Su acción se orientaba a la implementación de las propuestas pedagógicas conocidas como: “Desarrollo del pensamiento conceptual” (De Zubiría, 1996) y “Piensa plus” (Condemarín).

Las acciones del aula de apoyo eran lideradas por los docentes de apoyo, interviniendo con los estudiantes, los maestros y los padres o acudientes.

Respecto de las redes de Apoyo Interinstitucional se destaca que fue conformada entre varias entidades que prestan el servicio de apoyo a la comunidad educativa cercana a la institución, mediante la gestión y formalización de contactos interinstitucionales, con el fin de asegurar la prestación de servicios a los niños que requirieran una atención específica como audiometrías, medicina especializada y optometría. Se logró vincular entidades como la Secretaría de Salud, la Red de Solidaridad Social, el Club de Leones del Quindío, Bienestar Universitario de la Universidad del Quindío, el Centro Audiológico del Quindío, el Club Rotario y el Programa Colombia Camina, Ve y Oye.

Otras instituciones vinculadas al Programa que, sin haber hecho parte de la red, apoyaron las acciones desarrolladas en éste, fueron: el Centro de Rehabilitación al Limitado Auditivo; el Instituto Municipal del Deporte y Recreación de Armenia, el Instituto Quindiano de Educación Especial, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Instituto Davida, el Centro Jean Piaget, COVIDA y la caja de compensación familiar COMFENALCO.

Con relación a las estrategias de orden Pedagógico, se contó con el Instrumento de Evaluación Pedagógica, el Proyecto Personalizado, el Programa Escuela y Comunidad Educativa (PECE) y el Historial Pedagógico. Este último fue acogido como política de la administración municipal durante los años 2002-2003 para que en todas las instituciones educativas se implementara su aplicación por considerarlo un proceso de investigación permanente que permitía evidenciar la trayectoria evolutiva de los estudiantes en su desarrollo pedagógico y formativo para cualificar su proceso educativo.

Por su parte, la Secretaria de Salud en convenio con la UNICEF propuso la ejecución del proyecto “Veedores Científicos” con el fin de crear semilleros de talentos. Este proyecto incluía el desarrollo de programas interactivos de investigación para el beneficio de la población excepcional y de la comunidad en general.

Conforme a lo anteriormente expuesto y con base en el análisis realizado por Castellanos (2003) sobre el desarrollo e implementación del programa de integración escolar en el municipio de Armenia, se identifican logros y debilidades en su ejecución.

En cuanto a los logros se concluye: un viraje importante de la concepción de la cultura pedagógica en la que primaba la “normatividad” hacia una concepción de sectorización de servicios, integración, atención y respeto por la diversidad; apertura y ampliación de espacios educativos y de cobertura para la integración de la población con n.e.e.; aproximaciones a un nuevo paradigma más flexible; intentos de cualificación y evaluación permanente del quehacer pedagógico; visualización sistémica de los problemas psicosociales y reconocimiento de atención a otros grupos poblaciones (etnias, negritudes, desplazados y en condición de riesgo psicosocial); reconocimiento de la necesidad de investigar, realizar proyectos y diseñar estrategias pedagógicas, desde una perspectiva bio-psico-social para una intervención oportuna y eficaz; trabajo multidisciplinar con la presencia de profesionales especializados tanto en el campo educativo como de la salud, y mayor flexibilidad en las adaptaciones pedagógicas no excluyentes, permitiendo la valoración del niño a partir de sus habilidades y no de sus carencias.

En cuanto a la cobertura, resalta a nivel general que, en el año 2002 la discapacidad más atendida en las diferentes instituciones de educación formal fue déficit de desarrollo (460), seguida de déficit Cognitivo (60) y en el año 2003 se registró una cobertura total de 892 niños con n.e.e. por diversos tipos de discapacidad, matriculados en las instituciones educativas del municipio de Armenia (SEM, 2003).

Respecto de las debilidades, se destacan: inexistencia en el Municipio de Armenia de un sistema de información o base de datos para identificar la población con n.e.e.; interrupción del proceso formativo con proyección laboral de las personas con n.e.e por falta de credibilidad de la familia en las capacidades y habilidades de éste; insuficiencia de recursos humanos para el fortalecimiento de programas de desarrollo psicomotor adecuando; visión limitada por parte de los

docentes de aulas regulares en relación con la oportunidad educativa para todos, al concebir la integración como sinónimo de inclusión pasando por alto el proceso de cambio de un sistema segregado a uno integrado; poca flexibilidad de los docentes para modificar sus prácticas pedagógicas; manifiestas actitudes de resistencia a la presencia de niños con n.e.e. en el aula regular; poca disponibilidad de recursos humanos, físicos y financieros para dar respuesta a todos los niños con n.e.e. en instituciones educativas de su zona de influencia; sectorización de la población con n.e.e. por tipo de discapacidad en determinadas instituciones educativas (por ejemplo: Jorge Eliécer Gaitán- Plan Aula para niños sordos; Gustavo Matamoros -déficit de desarrollo; Cristóbal Colón-déficit cognitivo, Nuestra señora de Belén - baja visión// ciegos, etc.).

Aunado a lo anterior, la capacidad institucional en el campo de la educación no formal estuvo a cargo exclusivamente del SENA, entidad estatal que limitó su oferta a las personas sordas y a las que tenían un grado de déficit cognitivo moderado, en cursos como dibujo arquitectónico, informática básica, diseño de calzado, productos de frutas y verduras y manualidades.

Finalmente, se considera también una limitación el que los recursos financieros con arreglo a lo estipulado en la Ley General de Educación 115 de 1994 y en el Plan de Cubrimiento Gradual (1996) dependieran de la disponibilidad presupuestal de la Secretaria de Educación Municipal.

2.4. LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EN COLOMBIA

La legislación de la política de inclusión educativa en Colombia tiene sus antecedentes en el marco de las políticas de la atención educativa a las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y ha estado fundamentada en convenios y normas internacionales reconocidas por el Gobierno Nacional y en la reglamentación propia que se ha generado en el país, a partir de la Constitución de 1991 y su desarrollo a través de la promulgación

de Leyes complementarias, con el fin único de fortalecer los derechos humanos y civiles de cada uno de los colombianos sin distinción alguna.

Una recapitulación de la regulación en Colombia para la atención e intervención de la población con discapacidad y con necesidades educativas especiales es la elaborada por Caideco y González (2012) citado en Ruíz (2014, p.96-100):

Instrumento nacional	Custodio o depositario	Proclama
Constitución política de Colombia de 1991	El pueblo colombiano, representado en cabeza de la Asamblea Nacional Constituyente	ARTICULO 13 Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozaran de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptara medidas en favor de grupos discriminados o marginados. (...) protegerá especialmente a las personas que, por si condición económica, física o mental se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta.
Ley 119 febrero 9 de 1994	Congreso de la república de Colombia	Se reestructura el SENA y plantea como objetivo “organizar programas de readaptación profesional para personas discapacitadas”
Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994	Decreto presidencial	Reglamenta la Ley 115 DE 1994 en aspectos pedagógicos y organizativos y el proyecto institucional PEI
Ley N° 361 del 7 febrero de 1997	Congreso de la república de Colombia	Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dicán otras disposiciones Art. 2 El Estado garantizara y velara por que en su ordenamiento jurídico no prevalezca discriminación sobre habitante alguno en su territorio, por circunstancias personales, económicas, físicas, fisiológicas, psíquicas, sensoriales y sociales.
Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Por la cual se expide la Ley General de Educación	Congreso de la república de Colombia	Establece que Art. 46 “la educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepciones es parte integral del servicio público educativo”, (...)”los establecimientos educativos deben organiza, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”.
Decreto 2082 de 18 de noviembre de 1996	Decreto presidencial	“Por el cual de reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales” Se establece parámetro y criterios para la prestación de servicios educativo a la población con necesidades educativas especiales. Reglamentario de la Ley General de Educación, menciona que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal y de debe ofrecer en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenio.

Instrumento nacional	Custodio o depositario	Proclama
Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997	Decreto presidencial	<p>“Por el cual se establece normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones”.</p> <p>Indica que el ingreso al nivel de preescolar no está sujeto a ninguna prueba de admisión, examen psicológico o de conocimientos, o a consideración de raza, sexo, religión, condición física o mental y establece que los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico- pedagógicos y actividades que tengan en cuenta: la integración de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa); los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.</p>
Decreto 3011 de 19 de diciembre de 1997	Decreto presidencial	<p>Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Se refiere a aspectos como la educación e instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones.</p> <p>Reglamenta la educación de adultos, establece en el artículo 9º que los programas de educación básica y media de adultos deberán tener en cuenta lo dispuesto en el decreto 2082 de 1996.</p>
Decreto 3012 de 19 de diciembre de 1997	Decreto presidencial	<p>Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Establece que estas tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas racionadas con la atención educativa de las poblaciones de las trata el título III de la Ley 115 de 1994, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio</p>
Ley 762 de 31 de julio de 2002	Congreso de la república de Colombia	<p>Por medio de la cual se aprueba la “convención interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999</p>
Decreto 3020 de diciembre 10 de 2002	Decreto presidencial	<p>Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que presentan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.</p> <p>Reglamento de la Ley 715 del 2001, señala que para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN. Además, indica que los profesionales que realicen acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social sean ubicados en las instituciones educativas que definan la entidad territorial para este propósito.</p>

Instrumento nacional	Custodio o depositario	Proclama
Resolución 2565 de octubre 24 de 2003	Resolución Ministerial	Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con necesidades educativas especiales, otorgando la responsabilidad a las entidades territoriales
Plan Nacional Decenal de Educación 2006	Ministerio de Educación	Dirigido a definir políticas y estrategias para lograr una educación de calidad hacia un futuro incluida la población con discapacidad.
Ley 1151 de julio 24/2007	Congreso de la Republica de Colombia	Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 la cual ordena atender de manera transversal las acciones de discapacidad.
Ley 1145 de Julio 10 de 2007	Congreso de la Republica de Colombia	Por medio de la cual se reglamenta el art 6 de la Ley 361 de 1997 organizando el Sistema Nacional de Discapacidad. Tiene por objeto “impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de proporcionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los derechos humanos”, y en su artículo 17 establece que “De conformidad con la Ley 715 de 2001 o las normas que hagan sus veces y la completen, los departamentos, distritos y localidades, de acuerdo con sus competencias, incorporaran en sus planes de desarrollo sectoriales e institucionales, los diferentes elementos integrantes de la Política Pública para la Discapacidad y el Plan Nacional de intervención allí mismo, los adaptaran a su realidad y asumirán la gestión y ejecución de acciones dirigidas a logro de los objetivos y propósitos planteados en los componentes de promoción de entornos protectores y prevención de la discapacidad, habilitación, rehabilitación , y equiparación de oportunidades.
Decreto 366 de febrero 9 de 2009	Decreto presidencial	Por medio de la cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. El decreto se aplica a las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales.
Ley 1306 de junio 5 de 2009	Congreso de la Republica de Colombia	Por la cual se dictan normas para la Protección de Personas con Discapacidad Mental y se establece el Régimen de la Representación Legal de Incapaces Emancipados.

Instrumento nacional	Custodio o depositario	Proclama
Ley 1346 de julio 31 2009	Congreso de la Republica de Colombia	Por medio del cual se aprueba la Convención de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 13 de Diciembre de 2006

Cuadro 4. Regulación en Colombia para la atención e intervención de la población con discapacidad (Ruíz, 2014, p.96-100)

Tomado de: MEN Ministerio de Educación Nacional. Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación. Caideco L. y González M. 2012

Igualmente, se destacan las leyes y políticas complementarias como:

- Ley 60 de 1993 que en su Artículo 21. Establece el desarrollo de planes, programas y proyectos para personas discapacitadas con cargo a los recursos con participación de los municipios en los ingresos corrientes de la nación.
- “El salto Educativo” el cual refiere la necesidad de elevar el promedio de escolaridad de los colombianos, manejar la equidad del sistema educativo mediante acceso, permanencia y apoyo ampliando las oportunidades educativas, culturales y recreativas para la población.
- El Plan Decenal (1996 – 2000) que promulga el superar la discriminación y corregir factores de inequidad social que afectan el sistema educativo.
- El “Programa Caminante” que ofrece oportunidad educativa a las poblaciones discapacitadas mediante alternativas de atención con calidad y equidad, apoyando a los establecimientos educativos para desarrollar acciones pedagógicas que permitan el proceso de integración de personas con limitaciones.
- “Educación es calidad”, figura bajo la cual se establecen convenios con los establecimientos educativos para desarrollar acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración de personas con limitaciones.
- “La Revolución Educativa”: política de calidad planteada en el periodo de gobierno de Álvaro Uribe Vélez y liderada por la ministra de educación María Cecilia Vélez en el año 2006, en la que se manifiesta la necesidad de que “todos los estudiantes independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En consecuencia, la inclusión de esta población en el sistema educativo constituía el tema rector en “la revolución educativa” en la medida en que se cumpliera con la atención a los diferentes grupos poblacionales (población afectada por la violencia, población joven y adulta iletrada, población étnica y con necesidades educativas especiales).

Se trataba de reflexionar acerca de las teorías, investigaciones y experiencias para revisar y rediseñar, si fuera necesario, la atención educativa de las personas por su condición de n.e.e. que años atrás ya se había establecido como una obligación del Estado, según la Constitución de Colombia de 1991 con las leyes 115 de 1994, 361 de 1997 y 715 de 2001, decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 2082 de 1996 y la resolución 2565 de 2003 entre otros.

El producto de dichas reflexiones condujo a la elaboración de orientaciones dirigidas a los consejos académicos y directivos de las instituciones educativas, a los alcaldes, rectores y estudiantes de los ciclos complementarios de las escuelas normales superiores y licenciaturas en las facultades de educación superior, con el propósito de promover en el marco de sus políticas de cobertura, calidad, pertinencia y equidad, el desarrollo de mecanismos y estrategias para que los estamentos territoriales y que las instituciones educativas organizaran la atención eficiente y eficaz a la población con n.e.e.

Significaba el diseño de mecanismos y procedimientos que promovieran la participación de los estudiantes con NEE en los proyectos educativos institucionales (PEI), de manera que éstos se enfocaran en la cualificación de prácticas pedagógicas que respondieran a las necesidades educativas de esta población (MEN, 2006).

Como se puede evidenciar en las líneas anteriores, la legislación colombiana determinada para la atención educativa a las personas en condición de discapacidad y vulnerabilidad ha sufrido reorientaciones significativas, que harían pensar que en su aplicación y ejecución práctica se ha avanzado en la atención adecuada, pertinente, eficiente y eficaz de esta población y sin embargo, según la reglamentación y las orientaciones como herramientas

pedagógicas referidas al currículo, plan de estudio, dimensiones del desarrollo, áreas obligatorias, evaluación y promoción para el direccionamiento de la atención educativa de las personas con n.e.e. que harían parte de los PEI, no han logrado en su aplicación ser coherentes con los modelos pedagógicos de las instituciones educativas.

Por lo que respecta a la población con discapacidad, se identificó según censo de 2005, que en Colombia la población con discapacidad equivale al 6,4% de la población total. De este porcentaje, 546.431 ciudadanos son población con discapacidad con edades comprendidas entre los 5 y 16 años, lo que representa una cobertura de 19% en 2008, situación que ratifica la dificultad para el cumplimiento de los propósitos de la “Revolución Educativa” en el contexto de la inclusión, por lo que desde las directrices gubernamentales se planteó la necesidad de trazar estrategias específicas en lo que a cobertura y calidad educativa se refiere, diseñando e implementando modelos flexibles y pertinentes para fortalecer el acceso y permanencia de esta población en el sistema educativo, implementando el desarrollo de actividades como caracterización de la población, rediseño de la organización de un servicio más adecuado con enfoques pedagógicos pertinentes, docentes competentes y materiales didácticos apropiados (Sepúlveda, 2014).

Para realizar el seguimiento al cumplimiento de los propósitos mencionados y en orden a las políticas y convenios internacionales, el Ministerio de Educación Nacional (2011) adaptó e implementó la aplicación del instrumento “Índice de Inclusión”(MEN, 2011).

Esta herramienta permite a las instituciones educativas la identificación de sus fortalezas y debilidades en el proceso de implementación y desarrollo de las acciones orientadas a la incorporación de prácticas pedagógicas y estrategias directivas, administrativas y comunitarias con enfoque incluyente.

La aplicación debía de realizarse en todas las Instituciones Educativas del sector oficial a nivel nacional y ser liderada por el comité de inclusión de estas, remitiendo el respectivo

informe a las secretarías de educación en los municipios y departamentos, pues con los resultados de la aplicación de esta herramienta, tendrían la posibilidad de realizar paralelamente, el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva y tener información suficiente para el diseño de planes de mejoramiento orientados a elevar el nivel de calidad de la atención a la diversidad, en coherencia con los indicadores de eficiencia y eficacia que deben cumplir la práctica pedagógica, los aprendizajes, la convivencia institucional y en general la participación de la comunidad educativa.

Sin embargo, hasta el momento no se conoce un informe general que dé cuenta del estado del proceso de inclusión en las Instituciones Educativas a nivel nacional.

Por lo que respecta al municipio de Armenia, Quindío – Colombia en particular, el grupo de Investigación de Estudios Pedagógicos de la Universidad del Quindío desarrolló el proyecto de investigación denominado “Impacto de la Educación Inclusiva de los Niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al aula regular en las Instituciones Educativas oficiales del municipio de Armenia” entre los años 2012 y 2013, en el que la población objeto de estudio fueron los docentes, padres de familia y/o acudientes y docentes de apoyo de 20 instituciones educativas oficiales del municipio de Armenia a los que se les aplicó el instrumento “Índice de Inclusión”.

Los resultados de la investigación permitieron concluir que se evidencia un planteamiento claro de la política de educación inclusiva desde la normatividad planteada por el MEN, pero una parcial aplicación y cumplimiento oportuno de lo planteado en esta, identificando:

“Carencia total o parcial del personal idóneo para atender a la población con NEE, falta de equipo interdisciplinario, retraso en la contratación del personal de apoyo y la falta de capacitación en herramientas pedagógicas que dinamicen el quehacer docente para el

adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes con NEE” (Jiménez, 2014, p.5).

Igualmente:

(...) “se evidencia la necesidad de que en las instituciones educativas se defina la condición de discapacidad o talento excepcional a través de una prueba psicopedagógica y/o una caracterización interdisciplinaria, además de fortalecer el desarrollo de programas de formación y capacitación para el personal docente y de apoyo que contribuyan a propuestas innovadoras que respondan a la atención de los estudiantes con n.e.e. y promover la investigación en temáticas relacionadas con n.e.e., de tal forma que a través del comité de evaluación y promoción se dé respuesta a las características personales, intereses, ritmo y estilos de aprendizaje. Es importante además que la institución educativa defina mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas para conocer el impacto en el desempeño académico y promueva acciones para facilitar la transición a la educación superior o formación para el trabajo” (Jiménez, 2014, p.25).

Los datos indicados permiten inferir la necesidad de continuar fortaleciendo las estrategias de apoyo al desarrollo y posicionamiento del modelo de inclusión educativa, entre otras, la capacitación al profesorado dado que su rol es clave en el proceso de formación integral de los niños, niñas y jóvenes con o sin discapacidad matriculados en las instituciones educativas del sector oficial del municipio de Armenia.

Con relación a las percepciones de los docentes en torno a la inclusión educativa, se destaca en esta línea a Díaz y Franco (2008) quienes realizaron una investigación titulada “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico”. El propósito de la investigación consistía en identificar, caracterizar e interpretar las actitudes de

23 docentes de 7 Instituciones integradoras. Para ello, aplicaron la escala de actitudes EAPROF de Larriveé Cook (1978), la escala EAPROF 2-A DE Domingo (1992), entrevistas y observación sistemática.

Del análisis de los resultados, los investigadores concluyeron que la mayoría de los docentes presentaban una actitud de responsabilidad social parcial, dado que en su discurso reconocían la importancia y la necesidad de la inclusión en su institución, pero no habían participado en la realización de actividades de capacitación sobre el tema. Igualmente se identificó rechazo hacia la inclusión educativa respaldada por argumentos como el de no estar capacitados y considerar que los niños con necesidades educativas debían de ser atendidos por profesionales de educación especial y no por docentes regulares, dado que estos estudiantes les representaban un problema de orden disciplinar y académico. Consideraban que la responsabilidad del proceso de inclusión estaba en manos del psicorientador o del docente de apoyo y que estos debían de responder por el comportamiento y rendimiento de los escolares.

Del análisis de la información recogida en las observaciones, los investigadores concluyeron que los estudiantes integrados poco se beneficiaban del proceso por el mismo hecho de ser excluidos dentro de la misma institución, dado que la tolerancia y la atención adecuada a los niños era casi inexistente y que las escuelas normales y las facultades de educación debían de implementar en sus programas un conocimiento real de la situación social y educativa vivida en Soledad-Atlántico.

Por lo que respecta a la inclusión en el nivel de educación superior, se destaca la investigación de Molina Béjar titulada “Educación superior para estudiantes con discapacidad”, la cual plantea según Díaz (2014) que, a pesar de existir en Colombia un marco políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para las personas con discapacidad, el problema de la negligencia con el derecho a la educación superior de esta población es severo.

La investigadora, mediante estudio exploratorio-descriptivo, aplicó una encuesta de 17 preguntastomadas de instrumentos como “Listado de identificación de barreras relacionadas con el ámbito de la educación superior”, “Recomendaciones del Special Education Needs of Disability Act (SENDA, UK, 2002) y del estudio sobre “Condiciones de vida y necesidades de los estudiantes con discapacidad (Alcantud, Avila y Asensi, 2000), de los cuales se establecieron tópicos como cultura institucional, programas y acciones en inclusión educativa, información y capacitación, proceso de admisión y registro y accesibilidad y tecnología.

Las universidades participantes ubicadas en la ciudad de Bogotá fueron: INCCA, Distrital, Nacional, INPAHU, La Sabana, Javeriana y la Salle. Otras universidades participantes a nivel nacional fueron: Autónoma de Manizales, Universidad de Antioquia, Javeriana (Cali), Santiago de Cali, Universidad del Quindío, Católica Popular de Risaralda, Libre (seccional Pereira), Universidad el Valle, Universidad del Cauca, Universidad de Santander y Universidad de Ibagué.

Producto del análisis y las conclusiones de la investigación, Molina Béjar presentó recomendaciones tales como: repensar el marco legal existente para la reducción de las personas con discapacidad, en virtud de la ausencia de acciones y poco o nulo compromiso con la inclusión educativa de las personas con discapacidad; promover la cultura del respeto a la diversidad y el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad como sujetos de derecho; trabajar acciones inclusivas en discapacidad como asunto explícito en la política institucional y un trabajo de toda la comunidad académica y, organizar redes universitarias para socializar acciones y promover el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a las instituciones universitarias.

Como conclusión general la investigadora plantea que:

“Una universidad incluyente será mejor en la medida que considere las diferencias como oportunidades mas no como problemas, haga uso eficaz de los recursos

disponibles para apoyar el aprendizaje, utilice como punto de partidas las prácticas y conocimientos existentes y desarrolle un lenguaje común dentro de la comunidad académica”(Díaz, 2014. P. 57).

Otra investigación que se destaca es la realizada por Padilla (2011) y titulada “Inclusión educativa de personas con discapacidad”, realizada en Bogotá con tres instituciones educativas del sector oficial de la localidad de Usaquén, en la que para el acopio de información se aplicó un cuestionario de 39 afirmaciones (tipo Likert) alusivas a aspectos relacionados con el conocimiento que 367 docentes (que participaron de forma voluntaria y anónima) tienen sobre la temática de discapacidad.

Del análisis de los resultados, la investigadora pudo concluir que se evidencia la presencia de discriminación hacia los sujetos con discapacidad. Igualmente, identificó que en el colectivo docente no hay claridad en cuanto al tema de inclusión educativa, lo que hace que su práctica no haya sido asumida en coherencia con los principios y finalidad de la misma, y que los docentes no se sienten en capacidad de atender adecuadamente a niños con discapacidad (sensación diferenciada de acuerdo con el tipo de discapacidad), lo que implica según Padilla (2011) la necesidad de formar a los docentes, quienes son los que deben liderar –entre otros- el desarrollo social y comunitario de la inclusión escolar al interior de las Instituciones Educativas de conformidad con la política nacional de inclusión.

CONCLUSIÓN

En Colombia la atención educativa a las personas con discapacidad y con talento o excepcionalidad ha sido objeto de numerosas regulaciones y modificaciones, en orden a dar respuesta al cumplimiento de los propósitos de las políticas de carácter universal sobre “Inclusión” pero, a pesar del amplio sustento legal de la política de inclusión educativa, éste

demanda de una disposición actitudinal de la misma legislación de maestros, directivos, padres de familia y sociedad en general.

Las Instituciones de Educación Superior y las Escuelas Normales, entre otros estamentos, tienen la responsabilidad de asumir el liderazgo para contribuir a que en Colombia la Política de Inclusión, ampliamente legislada, no se quede en el papel sino que pueda verse reflejada en la cotidianidad de la práctica docente al interior de todas las instituciones educativas y no sólo de aquellas que se autodenominan Instituciones “Integradoras”, “Incluyentes” o “Inclusivas” y que sin embargo, aún siguen sin poder demostrar resultados significativos del proceso de implementación y desarrollo de las políticas en su interior.

Capítulo 3.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

INTRODUCCIÓN

Tomando como punto de referencia a Imbernón (1994. p.22), en Muntaner (1999), quien afirma que “la función docente es el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar, en la estructura de las instituciones en las que se ejerce el trabajo y en el análisis de los valores sociales” (p. 126), surge el interrogante de si, frente a las exigencias actuales de la respuesta educativa a las necesidades especiales, el docente cuenta con los elementos que implican el desempeño de su función en contextos igualmente diversos (diseñar situaciones de aprendizaje, llevar a cabo procesos de adaptación del currículo y elaborar pautas de trabajo en equipo, entre otras), como determinantes del éxito o fracaso de la respuesta que pueda dar a la diversidad, a través de las políticas actuales de la escuela inclusiva (anteriormente, escuela integradora), por las implicaciones que conlleva para los profesores y para las propias instituciones educativas, pues de no ser abordadas coherente y eficientemente, desvirtúan la función de los docentes implicados en procesos de inclusión escolar.

Por consiguiente, considerando que cada modelo de enseñanza plantea una concepción en la formación del profesorado atendiendo a sus funciones y características concretas, se justifica la necesidad de una formación de los docentes en general, acorde con los principios de atención a la diversidad y con los nuevos planteamientos de la reforma educativa que ésta demande, según sea el contexto en el que se desarrolle (Torres, 1999).

En efecto, se trata de redefinir los roles del profesor de la educación especial y del profesor tutor, orientados hacia el marco de trabajo colaborativo que exige el proceso de inclusión escolar. De esta forma se facilita, en primer lugar, que disminuya significativamente el rechazo que muchos profesores tutores demostraron ante la integración que estaba relacionado, entre otros aspectos, con la falta de preparación y el desconocimiento de técnicas, metodologías y programas de intervención. Y, en segundo lugar, un acercamiento entre los

profesionales (profesor tutor y profesor especialista) de la educación y entre el profesor tutor y los alumnos con necesidades educativas especiales, dándoles la atención adecuada que éstos requieren.

Teniendo en cuenta, como afirma Marcelo (1994), que las propuestas formativas “(...) se orientan según determinados valores, conceptos y culturas sobre la escuela, los profesores y el cambio” (en Torres, 1999, p. 234), en las siguientes líneas señalaremos los aspectos más sobresalientes de las diferentes orientaciones conceptuales que se han desarrollado en torno a la formación del profesorado en general y en la educación especial en particular, para poder comprender mejor la dificultad que encierra la formación de docentes para la inclusión escolar, por cuanto ésta demanda que han de ser tutores, el dominio de una serie de estrategias, contenidos y actividades específicas que le permitan dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las cuales pueden carecer algunos por no haber recibido la preparación necesaria en su proceso de formación inicial.

3.1. MODELOS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Según Marcelo (1994), en la formación del profesorado en general y de educación especial, han influido cinco orientaciones conceptuales: la Orientación Práctica, la Orientación Académica, la Orientación Tecnológica, la Orientación Personalista y la Orientación Social Reconstruccionista.

3.1.1. Orientación Práctica.

Esta perspectiva, denominada también “orientación tradicional”, hace énfasis en la dimensión artística de la enseñanza y su carácter de oficio. Así pues, desde este punto de vista, la educación especial se concibe como un trabajo artesanal y por consiguiente, el aprendizaje como el resultado de la experiencia y de la observación del profesional, resaltando como

principal estrategia formativa el aprendizaje que se obtiene en la práctica, reduciendo la formación inicial al aprendizaje sin referentes teóricos.

Al respecto, Zabalza (1994) advirtió sobre el riesgo de orientar la formación desde esta perspectiva, sobre todo cuando de la formación inicial se trata. Igualmente, Albán (1994) criticó duramente en el Reino Unido la tendencia a ampliar y crear largos períodos prácticos desvinculados de las instituciones formativas universitarias en la formación inicial, por cuanto suponían reducirla a un aprendizaje exclusivamente práctico, sin los referentes teóricos que permitieran la reconstrucción crítica del mismo.

3.1.2. Orientación Académica.

Desde este enfoque se concibe la formación de profesionales como el proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales orientado al dominio de los conceptos y la estructura disciplinar de la materia que enseña. En el caso particular de la educación especial se asumió esta orientación formativa cuando se pensó en los profesionales como eruditos expertos en un conocimiento especializado.

La crítica a ésta radica en los riesgos que la especialización puede implicar por la posible visión fragmentada y sectorial a que daría lugar, obviándose una visión general de los problemas.

3.1.3. Orientación Tecnológica.

Esta perspectiva asume al profesor como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico que otros han producido y convertido en reglas de actuación. Denominada también “tradicción de competencias” hace énfasis en el conocimiento de destrezas para la enseñanza, característica fuertemente criticada de la formación de profesionales en educación especial tradicional, dado que según Marcelo (1994) “... lo importante no es poseer

destrezas o competencias sino que los profesores sean sujetos intelectualmente capacitados para seleccionar y decidir cuál es la destreza más apropiada para cada situación” Torres (1999, p. 235). Lo anterior si se entiende desde otra acepción al profesor como profesional que toma decisiones y se hace hincapié en los elementos cognitivos de su actividad profesional.

3.1.4. Orientación Personalista.

Este enfoque concibe que la educación depende de procesos biográficos particulares, de personalidades y talentos concretos, resaltando el carácter personal de la enseñanza fundamentado en que cada sujeto desarrolla sus estrategias particulares para aproximarse y percibir el fenómeno educativo. Por tanto, aprender significa adquirir conocimientos o destrezas a través de un proceso de transformación y desarrollo personal. No obstante, conviene señalar que esta orientación es insuficiente como orientación global.

3.1.5. Orientación Social Reconstruccionista

Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de superar la racionalidad técnica que tanto ha influido en la formación de profesionales docentes se propone la orientación crítica en la formación, al concebir la reflexión como instrumento básico de aprendizaje.

Este enfoque es el más coherente con los principios identificados como representativos de la nueva educación especial, dado que la reflexión no se concibe como una simple actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos y sujetos comprometidos con su tiempo. Esa reflexión, según Marcelo (1994) citado por Parrilla (1999), “no puede entenderse como independiente de los valores ni neutral en sí misma, ya que sirve a intereses humanos, políticos y sociales particulares (p. 64).

Dado lo anterior, autores como Boots y Ainscow (2002) y Tomlimson (2005), representativos de la nueva corriente formativa inglesa de la educación especial, han estructurado y organizado conceptualmente sus propuestas desde este modelo de formación.

Resumiendo, ninguna de las orientaciones de formación enunciadas comprende en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado de la educación especial, pero lo que sí es cierto, es que alguna de ellas pone de manifiesto una mayor visión al respecto, en virtud de lo cual se hace “(...) necesario que tanto los diseñadores como los participantes en los procesos formativos asuman el compromiso abierto, crítico y comprometido en la búsqueda de marcos conceptuales de referencia contextualizados, sensibles y coherentes con los planteamientos de la diversidad” (Torres, 1999, p. 234). De manera que, en el desarrollo de la integración y su transición a la perspectiva de inclusión, los profesores puedan desempeñar eficientemente las funciones que les son atribuidas.

3.2. EL PROFESOR EN PROCESOS DE INTEGRACIÓN

Dado el carácter dinamizador de las acciones que deben realizar el profesor tutor y el profesor de apoyo en el desarrollo de procesos de integración, se precisa identificar las funciones que estos dos profesionales deben desempeñar.

3.2.1. El profesor tutor

El papel del profesor tutor en el aula tiene por finalidad la atención de los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos, tanto a nivel individual como en su desempeño dentro del grupo. Esta acción demanda conocer en profundidad a sus alumnos en los distintos aspectos que constituyen su personalidad, así como servir de puente de conocimiento entre la familia y el centro, como entre los profesores que atienden a un mismo

grupo de alumnos y desarrollar las diferentes tareas y actividades que involucra la acción tutorial a nivel de tutoría individual y de grupo.

En este sentido, una apropiada planificación de la acción tutorial debe abarcar aspectos tales como: establecimiento de objetivos para cada curso o ciclo; coordinación de las actividades a llevar a cabo en la tutoría individual y grupal, determinando tiempos, espacio, recursos materiales necesarios y la evaluación de la misma (Jiménez, 1999).

Con base en esta planificación, San Fabián (1999) citado por Jiménez (1999) resalta que las principales funciones del profesor tutor consisten en: elaborar y desarrollar el Plan de Acción Tutorial; coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de sus grupos; facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro; orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas; colaborar con el orientador escolar; encausar las demandas e inquietudes de los alumnos; informar a padres, profesores y alumnos de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico y facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de alumnos.

Conforme a las funciones descritas y desde la perspectiva del papel del profesor tutor ante la integración “han surgido investigaciones centradas en dos líneas: 1) ¿Qué piensan y cómo perciben los profesores tutores la integración? y2) ¿Cómo éstos profesores, realizan la integración en sus aulas?” (Parrilla: 1992, p.25).

Con relación a la primera pregunta, Parrilla y Cols (1986) identificaron en sus investigaciones con docentes, cuatro tendencias en la forma de entender la integración: a) integración escolar entendida como el contacto físico entre alumnos o integración reducida al proceso de ubicación física del integrado en el aula regular (simplemente los alumnos “están” juntos en el aula); b) integración escolar entendida como proceso de socialización en un marco normalizado (valora beneficios sociales para el alumno integrado, pero obvia las necesidades

didácticas o el aprendizaje formal del alumno; c) integración como proceso igualitario a nivel instructivo, cuyo objetivo es que todos los alumnos aprenden en la escuela (pero generando sentimientos de frustración y ansiedad a los profesores en el desempeño de sus funciones) y, d) integración como desarrollo global de la persona y como proceso educativo global y normalizado que enfatiza en la educación para todos los alumnos sin distinciones específicas.

Según Parrilla (1992) estas tendencias dependían de variables previstas como la experiencia, formación o condiciones concretas del aula de cada profesor (número de alumnos, tipo de déficits) y al parecer igualmente, de otras variables como el aislamiento del profesor en relación a sus compañeros, situación concreta que a nivel institucional vivían los centros y la falta de apoyos al proceso.

El propósito de la presentación de estas tendencias, según el autor, no era otro que el de llamar:

(...) la atención sobre la necesidad de tener en cuenta que los profesores no adoptan de forma mecánica la idea que las instancias y organismos oficiales dan de la integración sino que ésta es reinterpretada, y por tanto reenfocada, por cada profesor de forma individual. Y, en esa percepción o perspectiva individual que llega a formarse el profesor incide además de variables individuales (profesionales y personales), otras de tipo contextual, que trascienden, con mucho, el simple espacio de la clase en que esos profesores trabajan. El centro escolar y los propios compañeros son elementos clave a la hora de configurar y construir significados sobre la integración escolar y sus objetivos” (p.p. 26-27).

Con relación al interrogante ¿cómo hacen la integración los profesores tutores?, un hecho fundamental que permite conocer y comprender cómo se ha implementado el proceso de integración en las aulas y qué papel desempeña en éste el profesor tutor, es estudiar qué

modificaciones y cambios instructivos realizan en sus aulas, permitiendo con ello crear ambientes de aprendizaje coherentes con el proceso integrador. Estos cambios están referidos, por ejemplo, a modificaciones en el ritmo de actividad, tipos de agrupamientos, organización de la clase, modos de presentación de la información o las tareas, entre otros.

Al respecto Parrilla y Cols (1987-1989) en sus investigaciones relacionadas con el análisis de las modificaciones didácticas y organizativas que los profesores tutores incluían en sus aula, identificaron como un primer elemento determinante el nivel del ciclo en el que se hace la integración, por cuanto las modificaciones y adaptaciones más verdaderas y significativas se registraron en los cursos más bajos, en tanto que al ascender el nivel de los cursos y ciclos, eran más simbólicas que reales. En cualquier caso porque, en primer lugar, es más fácil para los profesores trabajar en estos niveles con un único currículo que se adapte a la diversidad, en segundo lugar, por la idea que tengan los profesores de la integración así como por el tipo de estructura organizativa/didáctica y de apoyo con que cuenta el ciclo en el que se hallan ubicados los alumnos integrados y, en tercer lugar, por las relaciones y coordinaciones establecidas entre los profesores y el profesor de apoyo.

Al respecto, pueden identificarse varios tipos de relaciones: 1) tutores totalmente dependientes del apoyo (en todo momento necesitan que el profesor les indique ¿cómo actuar?); 2) tutores totalmente independientes del profesor de apoyo para la realización de su trabajo. Se ocupan poco de la integración de sus alumnos bajo la convicción de que es el profesor de apoyo quien ha de encargarse de ello y 3) tutores que trabajan conjuntamente con el profesor de apoyo en la coordinación y planificación del trabajo a realizar con los niños, tanto en el aula de apoyo como en el aula ordinaria.

Se identifican varios tipos de modificaciones que realizan los profesores: establecimiento de dos líneas simultáneas de acción al interior del aula (un grupo de niños integrados y otro grupo de escolarización ordinaria); modificación del código disciplinar dentro

del aula (normas más flexibles adaptadas a la diversidad e incluso delimitación del uso de espacios y tiempos dependiendo del profesor tutor); determinación de criterios de presentación (de forma directa, tu a tu, profesor de apoyo –alumno integrado), desarrollo (más cortos los asignados a los niños de integración) y evaluación (directa y presencial) de las tareas académicas que deben realizar los alumnos integrados, demandando la necesidad de adaptar contenidos, metodologías, objetivos y longitud de las mismas.

De otra parte, en esta misma línea de estudios, Parrilla (1992) destaca la investigación realizada por Munson (1987) en el contexto anglosajón, quien señala que los profesores no realizaban modificaciones sustanciales (alterar el nivel de dificultad de la tarea, plantear objetivos diferenciados, presentar tareas más sencillas o usar textos de nivel inferior) con los alumnos integrados y que las modificaciones que realizaban se orientaban básicamente a la forma en que se les presentaban las tareas, reduciéndolas a medida que la edad, los años de experiencia del profesor y el número total de alumnos de la clase crecían.

Así pues, las modificaciones identificadas por orden de frecuencia de mayor a menor fueron: 1) presentación de tareas, repitiendo varias veces a los alumnos lo que deben hacer o intercalando en la explicación pasos intermedios; 2) evaluación escrita para los estudiantes “ordinarios” y oral para los alumnos integrados, permitiéndoles completar la prueba en el aula especial y dar respuesta única, en tanto que los demás compañeros responden a ítems de respuesta múltiple; 3) estrategias de enseñanza como revisión de trabajos, explicaciones, ejercicios, ritmo y dirección o ayuda; 4) incremento del número de respuestas orales en oposición a las escritas; 5) aumento de la frecuencia de presentación de trabajos de texto leídos por el profesor, así como del uso de diversos modos de presentación de la información; 6) inclusión de instrucciones a nivel individual por parte del profesor; 7) uso de materiales instructivos como fichas u hojas de respuesta individual particularmente en el área de matemáticas; 8) flexibilización en la asignación de notas a los alumnos integrados (satisfactorio

– insatisfactorio) como una forma de graduación del rendimiento; 9) uso por parte del profesor de textos de un nivel inferior en los contenidos de estudio para los estudiantes integrados y 10) organización de grupos instructivos en los que los alumnos integrados permanecían en sus clases junto a los compañeros regulares de bajo nivel de rendimiento y el resto lo hacían junto a alumnos de un rendimiento bajo-medio o medio.

Los resultados expuestos llevaron a Munson (1987) a indicar que:

“... o bien los alumnos estaban perfectamente integrados en sus clases, con un nivel de funcionamiento muy similar al de sus compañeros, o bien que los profesores tutores no eran conscientes o eran incapaces de modificar la enseñanza para ellos. En tal caso los programas de integración estarían desarrollándose bajo condiciones inapropiadas”
(Parrilla, 1992, p. 33-34).

En conclusión, el análisis comparativo de los resultados de los dos estudios indicados deja de manifiesto el hecho de que los profesores tutores entraron en contacto con la integración sin una formación previa idónea y en ocasiones sin formación ni apoyos simultáneos al inicio del proceso integrador.

Sin embargo, cabe señalar, que el estudio de Bender y Ukeje (1989) en torno a cómo los profesores desarrollaban la integración en sus aulas, demostró, en primer lugar, que la principal variable reguladora en el uso de estrategias instructivas en el grupo de profesores que participaron en la investigación era la auto-percepción del profesor sobre su eficacia: a mayor auto-percepción, mayor uso de estrategias (por ejemplo, la instrucción individualizada o la instrucción directa). En segundo lugar, que el tamaño de la clase no correlacionaba con la elección de las estrategias que hacía el profesor y, en tercer lugar, que los años de experiencia del profesor se relacionaban con el uso de estrategias de mayor nivel cognitivo en el aula, en oposición, a los resultados del estudio de Munson (1987).

Otro punto estudiado en torno a las estrategias que utilizaba el profesor en el aula integrada es el uso del refuerzo y la corrección que los profesores hacían a sus alumnos. En este sentido, Brady y Taylor (1989) observaron a un grupo de profesores voluntarios en su interacción con alumnos integrados, con alumnos de bajo nivel de habilidad y con alumnos de habilidad media, identificando que los primeros parecían tener mayores posibilidades de contacto (en términos de refuerzo) con sus profesores que el resto.

Los resultados del estudio indicaron que el uso del refuerzo y las correcciones a los tres grupos de niños no difería a lo largo de los periodos temporales. Así pues, los niños integrados recibían mayores refuerzos, seguidos de los niños de baja habilidad y de los de habilidad media.

Igualmente, los niños de baja habilidad recibieron menos correcciones que los niños integrados, pero más que los niños de habilidad media aunque no se registraron diferencias estadísticas en cuanto a los refuerzos entre los niños integrados y los de bajo nivel de habilidad.

Por su parte, “este trabajo señala la existencia de nuevas modificaciones del ambiente de aprendizaje en las aulas de integración, en términos de la cantidad de refuerzo y apoyo que los profesores han de dedicar a los alumnos integrados” (Parrilla, 1992. p.35).

En definitiva, las diferentes investigaciones dejaron de manifiesto que las pocas modificaciones que realizaban los profesores no trascendían de manera significativa en su trabajo. Problemática que fue identificada por Margolis y MacGettigan (1988), en el análisis de la revisión de literatura al respecto, al concluir que:

“La resistencia de los profesores a realizar modificaciones para la instrucción radicaba en que éstas eran vistas por ellos como dependientes de un apoyo mayor del que tenían; contingentes con una formación especial que no poseían; incompatibles con las necesidades de otros alumnos; excesivamente costosas en tiempo; con efectos a largo

plazo; sólo parcialmente comprendidas e impuestas sin su participación” (Parrilla, 1992, p.35).

3.2.2. El profesor de apoyo

Hay que destacar, que la figura del profesor de apoyo se corresponde con el modelo de apoyo interno al centro. Por otra parte, que hay dificultad en atribuir funciones concretas al especialista en educación especial, denominado profesor de apoyo a la integración dado que éstas se complementan con las competencias del resto de los profesionales de la institución y que en la práctica éste puede llegar a ser un maestro con una formación general e incluso con escasa experiencia docente.

Al respecto, Marchesi (1990) plantea que el profesor de apoyo es aquel “(...)que está suficientemente cualificado para aportar, al centro en su conjunto y al profesor tutor, apoyo para abordar las necesidades especiales de los alumnos” (p.375). Básicamente, su función consiste en el trabajo directo con los alumnos integrados durante determinadas horas diarias o semanales en el aula de apoyo y en torno a las materias y áreas deficitarias del alumno (Canevaro, 1988), aun cuando existe una variación, dependiendo de la situación de que se trate, consistente en realizar las sesiones de apoyo “dentro del aula” de integración, mediante el trabajo individual o en pequeño grupo de los alumnos integrados en sesiones diarias o semanales. Igualmente, integra dentro de su acción como especialista la ayuda al profesor tutor en el desempeño de su función.

3.2.2.1. Funciones del profesor de Apoyo.

El trabajo del profesor de apoyo se realizaba con la colaboración de distintos profesionales agrupados en el “departamento de apoyo al centro”. Este, según Marchesi (1990), dirigía sus acciones de soporte hacia tres niveles diferentes: 1) apoyo al centro; 2) apoyo

al maestro y3) apoyo al alumno. En los diferentes niveles el profesor de apoyo tenía unas funciones muy puntuales en torno a la integración.

Por ejemplo, respecto del apoyo al centro, éste era fundamental para lograr coherentemente la implementación del proceso integrador, mediante su participación en la elaboración del proyecto educativo (proyecto curricular general, programas educativos específicos -integración, formación continuada del profesorado, de nuevas tecnologías, de igualdad de oportunidades entre los sexos y en suma, de toda clase de proyectos de innovación educativa) (Torres, 1999).

Igualmente, coordinar a los profesores de la institución y fuera de ella, que intervenían en el proceso formativo del alumno integrado; ser catalizador del cambio de actitudes en el centro; detectar necesidades de formación entre los miembros de la institución y proponer alternativas de solución a las mismas. A su vez coordinar programas de formación al interior de la institución, entre profesores de un área o ciclo, de todo el centro o con profesionales de otras instituciones, y elaborar la planificación de los horarios de los alumnos con necesidades educativas especiales, de manera que fueran compatibles con el currículo general.

En cuanto al apoyo al maestro, se destaca la elaboración junto con el profesor tutor de la programación de aula, identificando las posibles necesidades educativas especiales; la realización conjunta de adecuaciones curriculares individualizadas para aquellos alumnos que lo precisaran, previendo la organización y el manejo del tiempo y recursos; elaboración de instrumentos para la identificación de necesidades educativas especiales y su seguimiento, así como su aplicación en el aula o fuera de ella y apoyar constantemente al profesor tutor mediante trabajo colaborativo, en la planificación, desarrollo, ejecución y evaluación de las actividades académicas a realizar con los alumnos que presentasen necesidades educativas especiales.

Con relación al apoyo al alumno, éste habría de realizarlo siempre en compañía del profesor tutor, con el propósito de no apartar al estudiante, en la medida de lo posible, del currículo ordinario. Esto mediante la identificación de necesidades educativas especiales y la realización del programa a seguir, intervención directa en forma de refuerzo pedagógico en la modalidad que se determinase, observación del progreso del alumno y evaluación sistemática en colaboración con el profesor tutor y la coordinación de los apoyos que recibiría el alumno y coordinación con los padres si fuera necesario.

3.3. NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Según Muntaner (1999):

“Todos los profesionales de la educación precisan, en la actualidad, de alguna formación en educación especial desde una perspectiva integradora que permita la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica del aula y del centro, desde la igualdad de oportunidades y con el objetivo de adaptar la escuela a sus demandas y no a la inversa”(p 131).

Por ende, la formación de los profesores ha de fundamentarse en un modelo de profesional reflexivo que le permita entender y asumir las diferencias de sus alumnos como una realidad que le posibilitaría enriquecer su práctica educativa y no como un problema añadido a la misma, lo cual implicaría una superación significativa de las actitudes negativas manifiestas por parte del profesorado, caracterizadas por la no aceptación del fenómeno de integración en los centros y aulas.

Al respecto Fortes (1987), citado por Sánchez (1997), señala que “... hay tres factores fundamentales como provocadores de esa situación de rechazo del profesorado y de la dificultad que entraña su formación” (p.392) como son: 1) el escaso interés que despiertan en el

profesorado los modelos educativos establecidos para la educación de los niños con deficiencias; 2) la inexistencia de una política educativa estatal de la que emanen directrices globales que permitan el desarrollo de programas de formación para profesores en el campo de la educación especial y 3) la inexistencia de proyectos evaluadores globales de los programas o cursos desarrollados.

A estos factores, Sánchez (1997) añade falta de formación inicial para dar respuesta efectiva a los alumnos que presentan deficiencias, dificultades y/o patologías y que están integrados en la escuela ordinaria; ausencia de unos planes de estudio ajustados a las demandas, proyectos y perspectivas de las leyes que promulgan la atención a la diversidad, integración, y pluriculturalidad, entre otras; surgimiento de nuevas técnicas de actuación colaborativa y reflexiva que demanda la integración (posibilitan afrontar los problemas que se plantean en la escuela sirviendo de autoformación del propio profesorado) y conforme a las cuales, los profesores no han recibido formación. Además a la existencia de un tratamiento homogéneo de los alumnos por parte del profesor, producto de un enfoque tradicional de la educación que conlleva al desconocimiento de la individualidad de los mismos.

Es necesario que la formación del profesorado respecto a la diversidad lo prepare para dar respuesta a las necesidades que presente cualquier grupo de alumnos con características diferentes entre sí. Al respecto, Parrilla (1992) afirma que debe ofrecerse al profesor una formación que le prepare para atender niños con una gran variedad de características, pues según Balbás (1994) los futuros profesores deben recibir una adecuada preparación para trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales, a los que habrá de considerar como miembros totales, a todos los niveles, de su grupo clase y a los que deberá dar una adecuada respuesta educativa, dado que “La educación en y para la diversidad precisa de unos profesionales que sepan crear ambientes para enseñar a aprender” (López Melero (1995, p.15)”.

3.4. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INTEGRACIÓN

Diversos investigadores, entre los que destacan Pugach (1988), Semmel (1987), Blackhurst (1981), Crisci (1981) Reynolds (1980), entre otros, han estudiado las acciones que han de desempeñar los profesores en procesos de integración, llegando a la conclusión de que éstas deben reflejar el dominio de los contenidos impartidos a los mismos en su proceso de formación inicial.

En este sentido se identifican estrategias que facilitan al profesor su intervención en el aula con los estudiantes en torno a la diversidad, tales como: participación en las actividades integradoras, desarrollo y participación en programas personales de formación en servicio sobre áreas relacionadas con la enseñanza en contextos de integración; participación en programas de orientación en integración para padres y la comunidad; establecimiento de relaciones positivas y de cooperación con los especialistas; preparación de los alumnos para su entrada en la clase ordinaria; preparación de los alumnos de escolarización ordinaria del aula para recibir a los alumnos de integración en el aula.

Igualmente, es importante la evaluación de necesidades y objetivos contextuales dado que posibilita a los profesores recoger información para determinar las necesidades educativas de cada alumno, evaluar su nivel de funcionamiento actual, determinar objetivos apropiados y evaluables específicos y de grupo para la clase como un todo y para los subgrupos al interior de la misma e implicar a los padres.

Respecto de la planificación, es importante destacar el diseño de procesos de enseñanza que den respuesta a las diferencias individuales en los alumnos; preparar actividades que implique a la clase en modelos de grupos variados y flexibles, diseñar diversas estrategias de enseñanza alternativas, desarrollar planificaciones para el uso de los recursos humanos y materiales; desarrollar un horario flexible que dé respuesta a las necesidades de aprendizaje

físicas y sociales de cada alumno y planificar medidas apropiadas y adaptaciones al ambiente físico de la clase.

Por lo que se refiere al proceso de enseñanza y la utilización de recursos, los profesores han de seleccionar y usar varios métodos de enseñanza individualizada para enseñar a todos los alumnos dentro de su nivel de capacidad, han de mantener una variedad de patrones de grupo que proporcionen oportunidades a los alumnos para conseguir objetivos sociales y académicos; utilizar los recursos de educación especial disponibles en la institución educativa; adquirir, adaptar y desarrollar los materiales instructivos necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje, utilizar la ayuda de voluntarios para apoyar las actividades de la clase y aprovechar las posibilidades de los padres en apoyo a las actividades de la escuela.

En cuanto a la facilitación del aprendizaje se requiere del profesor: usar distintas técnicas de manejo de comportamiento individual y de grupo; identificar las condiciones adecuadas para estimular la continuación del esfuerzo del alumno; conducir actividades de clase que animen y potencien la interacción entre alumnos; proporcionar instrucción para el desarrollo de estrategias de modelado y planificar con los alumnos estrategias de valoración sistemática y mejora del clima psicológico de la clase.

Con relación a la evaluación del aprendizaje, el profesor debe: recoger y registrar datos para valorar el logro de los objetivos e identificar nuevas metas; desarrollar un sistema de feedback que suministre datos continuos a los alumnos, profesores y padres.

En conclusión, con relación a los resultados expuestos del estudio de Redden y Blackhurst (1978), hay que destacar su importancia por cuanto representan un acercamiento a la definición, tanto del perfil profesional del profesor tutor de integración como del perfil formativo de la misma (Parrilla, 1992).

De otra parte Pugach (1984) afirma que:

“La formación de profesores bajo la lógica de la diversidad y heterogeneidad, no debe consistir en la adición o incremento de determinados conocimientos y destrezas del currículo formativo de la educación especial al de la general. Entiende que la principal necesidad formativa que implica la integración debe consistir, por una parte, en proporcionar a los profesores en su proceso de formación, un amplio repertorio de destrezas y estrategias colaborativas, haciendo énfasis en la metodología (para la diversidad) frente a los métodos específicos para grupos de alumnos, y por otra parte, en proporcionar el aprendizaje del desarrollo y adaptación de planificaciones en base al currículo ordinario” (Parrilla, 1992. p.54).

Del mismo modo, y considerando que las situaciones de diversidad generadas por la integración demandan de profesionales competentes y eficaces que den respuesta efectiva a las necesidades educativas de los alumnos, investigadores como Adams y Cols (1987); Stephens y Cols (1988) y Parrilla (1995), entre otros, han centrado su atención en los contenidos que deben constituir el conocimiento base que todos los profesionales de la educación especial deberían conocer y, en concreto, aquellos vinculados al ámbito de la educación formal (elementos básicos, sustanciales, coincidentes y redundantes).

A este conocimiento, Reynolds (1988; 1990) lo ha denominado y reconocido como “conocimiento base”, el cual es producto de la interacción entre el conocimiento tradicional de la educación especial y el de la general, representando una base conceptual y operativa para la enseñanza en situaciones de diversidad.

Igualmente, señala Parrilla (1995), esta autora considera que los dominios y tópicos que constituyen ese conocimiento base sobre la enseñanza en situaciones de diversidad educativa, son: conocimiento de los principios legales y éticos sobre la diversidad (bases legales de la integración escolar, dilemas, problemas y valores sociales y éticos que promueve la diversidad); conocimiento del currículo general y común (sus modificaciones y adaptaciones,

proceso de elaboración del currículo, procesos de adaptación a las necesidades educativas individuales y grupales); conocimiento de teorías y estrategias de enseñanza (modelos de enseñanza y tipos de aprendizaje, enseñanza individualizada, estrategias de enseñanza de materias instrumentales, estrategias de enseñanza adaptadas a la diversidad, enseñanza asistida por ordenador, etc.); conocimiento de la organización escolar y gestión (planificación y dirección de actividades en grupos caracterizados por la heterogeneidad, clima y ambiente de aula, reglas y normas y tratamiento de conflictos, etc.); conocimiento de teorías y procesos de asesoramiento y consulta profesional (modelos y procesos de asesoramiento y consulta, fases en el proceso de asesoramiento y consulta, estrategias formativas y procesos de trabajo con compañeros, modelos conceptuales y estrategias de apoyo interno y externo); trabajo con padres (modelos y estilos de trabajo familia-escuela, modelos de apoyo y colaboración familiar y con la comunidad); relaciones entre alumnos (modelos y estrategias de trabajo que promuevan la interacción y el contacto entre alumnos, interdependencia y destrezas sociales, etc.); condiciones excepcionales (descripción de las condiciones que producen situaciones de excepcionalidad, necesidades educativas especiales y categorías deficitarias); conocimiento de modelos de diagnóstico y evaluación (evaluación de necesidades educativas, modelos de evaluación de necesidades y estrategias de evaluación, evaluación de procesos educativos y programas) y actitudes y desarrollo profesional (actitudes y valores hacia la diversidad, modificación de actitudes, desarrollo profesional, etc).

De igual modo, Zabalza (1994) presenta una síntesis respecto de lo que puede ser el conocimiento base de los profesionales de la educación especial, producto del análisis de diversas propuestas tanto del ámbito español como internacional, identificando cuatro grandes espacios de formación, en función de su nivel de intervención: 1) sujetos con necesidades educativas especiales; 2) ámbito disciplinar o contenidos a enseñar; 3) conocimientos sobre la

escuela y todo lo que se relaciona con la organización escolar y 4) conocimiento de las propias características como profesionales de la educación especial.

En síntesis, según Parrilla (1995), los grandes ámbitos de formación sobre la diversidad para cualquier profesional de la educación especial son: contenidos conceptuales (teorías, conocimientos disciplinares básicos); contenidos procedimentales y procesuales referidos al “saber hacer” en educación especial, técnicas, procesos de elaboración y desarrollo de programas, etc); contenidos actitudinales (vinculados al desarrollo personal de los profesionales tiene que ver con sus actitudes, expectativas, capacidad de autocontrol y resistencia; contenidos prácticos (experienciales).

Igualmente, Muntaner (1999) destaca los planteamientos de Rosales (1987), quien considera que la formación de futuros profesores con una actitud positiva hacia la integración ha de contemplar aspectos como: proporcionarles conocimientos, lo más completo posible, del proceso de integración en sus dimensiones teórica y práctica; formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus posibles formas de atención e intervención; conocimientos teóricos y prácticos de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumno y estimular en cada uno el máximo aprendizaje; métodos de trabajo cooperativo y socializado frente al carácter competitivo de la enseñanza tradicional; e intensificación de las relaciones humanas en el período de formación inicial, para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista con el fin de fomentar las actitudes relacionales que desarrollarán una actitud positiva hacia la integración.

Los elementos que se destacarían en la formación inicial del profesorado en relación a la educación especial, se agruparían en tres variables: 1) cambio de actitudes: sensibilización hacia la diversidad y valoración de alumnos con necesidades educativas especiales; 2) Información: conocimiento de las necesidades educativas especiales; introducción de elementos de innovación didáctica y estrategias para el desarrollo del currículo y 3) formación:

capacitación para el trabajo en equipo; capacitación para el cambio metodológico y organizativo; desarrollo de destrezas y habilidades didácticas y capacitación en técnicas de evaluación progresiva.

3.5. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INTEGRACIÓN.

La formación permanente de los profesores para dar respuesta adecuada a las demandas constantes que surgen de la integración escolar es un hecho evidente constatado en los estudios realizados por diversos investigadores. Sin embargo, en lo que no hay acuerdo es en la forma de cómo plantearla, qué metas y qué objetivos ha de cumplir y en cómo debe desarrollarse y evaluarse. En este sentido, la variedad y diversidad de fórmulas, procedimientos y filosofías de base es la característica más general a nivel internacional, por cuanto según Balbás (1993):

“Existen diferencias en los sistemas de formación de los diferentes países de Europa en cuanto a requisitos, currículo, duración, nivel académico y titulación. En algunos países como en Alemania, España e Italia la formación especializada se da a nivel inicial. Sin embargo, en el Reino Unido, Holanda o Portugal consideran que la formación especializada solo debe darse a profesores con experiencia y a nivel de formación permanente” (en Muntaner, 1999. p.133).

En cualquier caso, las mismas metas o referentes generales de la formación permanente pueden responder a una triple función: 1) función de especialización (orientada a profesores de educación general que se especializan en educación especial o en atención a alumnos con necesidades educativas especiales); 2) actualización de conocimientos de los profesores tutores (dirigida a mejorar y actualizar el conocimiento de los profesores en los temas más actuales de la educación especial -modificaciones curriculares, modelos de asesoramiento y otras actividades vinculadas a los programas de integración- y 3) profundización y desarrollo (en

este caso la formación permanente proporciona un grado superior de especialización, ya que se dirige a profesores de educación especial, pedagogos o especialistas asesores, etc.).

Desde esta perspectiva, la formación permanente de los profesores implicados en procesos de integración puede ser contemplada como un abanico de posibilidades, de estilos y modelos formativos de valor y utilidad diversa. Así por ejemplo, pueden identificarse seminarios, cursillos, cursos, talleres y jornadas con un enfoque particular, ya sea centrado en la escuela o en la investigación-acción, entre otros.

Sin embargo, cabe señalar con relación a los estilos y modelos formativos, que en muchas ocasiones estos no cumplen de forma adecuada con sus propósitos iniciales dado que el desarrollo de los mismos no es ajeno a la incursión de diversos errores. Al respecto, Fullan (1991) citado por Jiménez (1999) identifica en uno de sus estudios, algunos de los errores en los que incurren algunos cursos de formación, como por ejemplo: los talleres frecuentes pero ineficaces; temas elegidos frecuentemente por personas que no son las directas beneficiarias; poco seguimiento a las ideas y prácticas expuestas en los cursos; evaluaciones de seguimiento casi inexistentes; las necesidades y preocupaciones individuales de los sujetos que participan en ellos raramente son abordadas; por lo general, participación de docentes de escuelas o zonas muy distintas, lo cual genera el desconocimiento del impacto diferencial de las dimensiones positivas y negativas en el contexto al que pertenecen los participantes e inexistencia de una base conceptual en la planificación y ejecución de estos cursos que asegure su efectividad.

En este orden de ideas, Muntaner (1999, p.134), destaca los cuatro modelos de formación permanente señalados por Balbás (1994): 1) talleres y cursos cortos (actividades organizadas para un día o incluso horas de duración -metas y destrezas de aprendizajes muy específicas y delimitadas); 2) formación entre compañeros y programas colaborativos (actividades centradas en la cooperación e intercambio entre compañeros y/o formación previa de un profesor individual del centro para multiplicarla con posterioridad entre sus

propios compañeros); 3) formación modular (cursos estándar en contenidos y estrategias, de corta duración sobre las necesidades educativas especiales organizados en módulos formativos -los profesores completan un número de unidades o cursos a su propio ritmo, y según sus posibilidades) y 4) formación centrada en la escuela (actividades en las que la escuela es la unidad básica de aprendizaje-trata de responder a los procesos y necesidades escolares dentro de la escuela, dado que se asume que la formación colaborativa y la reflexión serán la clave del desarrollo profesional y organizativo).

Respecto de la formación centrada en la escuela, Fernández (1994) considera que “El lugar real y más eficaz para institucionalizar el perfeccionamiento del profesorado [es] su centro, su aula y/o su entorno escolar concreto” (citado por Muntaner, 1999, p.135).

Igualmente, Escudero (1993) considera que “la formación en centros constituye un modelo de perfeccionamiento de la mejora educativa que requiere trabajar conjuntamente (...) el desarrollo de la organización, el desarrollo curricular y el desarrollo docente” (citado por Muntaner, 1999. p.136).

Cabe señalar que Balbás (1994) realizó un estudio de análisis de los modelos indicados, el cual le permitió concluir que la mayoría de los programas de formación permanente del profesorado ante la integración van dirigidos a profesores tutores de educación regular que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, aun cuando es frecuente que estos cursos sean abiertos a otros profesionales o especialistas.

En los diversos programas se identifican cuatro grandes bloques de objetivos: 1) formar al profesor en el campo específico de las necesidades educativas especiales; 2) formar al profesor en actitudes hacia la integración; 3) formar al profesor en el desarrollo de técnicas de colaboración y trabajo en equipo y 4) formar al profesor para el logro de autodesarrollo profesional.

Conforme a lo anterior, en función de los objetivos que se pretendan alcanzar en el desarrollo del programa de formación permanente del profesorado, varían los contenidos. Pueden identificarse diversas áreas de conocimiento como: 1) conocimientos básicos sobre integración y educación especial; 2) diseño y desarrollo del currículo para adaptarlo a las situaciones de aprendizaje; 3) técnicas para el control y modificación de conducta; 4) técnicas de aprendizaje cooperativo y destrezas de comunicación y 5) funciones del profesor y los diferentes profesionales.

Es así como los métodos y estrategias utilizadas para el desarrollo de los programas van desde los tradicionales de exposiciones orales y lecturas de textos, hasta técnicas de trabajo en equipo, formación entre compañeros o estrategias de orientación y consulta.

Los cursos cortos y talleres realizados en horarios extraescolares han sido la modalidad de organización más frecuente, aunque en orden a los principios de sectorización se van implantando los cursos en los propios centros.

En todo caso, considerando que la atención del alumnado con necesidades educativas especiales supone un proceso de cambio institucional, personal y social, a nivel disciplinar y metodológico organizativo, se requiere que la formación permanente del profesorado surja de la propia práctica, permitiendo el análisis de situaciones concretas desde una posición teórica, mediada además por una vinculación entre teoría y práctica, redundando en beneficio de la profesionalidad de los docentes y en el de los propios alumnos con necesidades educativas especiales integrados en las aulas regulares.

En este sentido, Parrilla (1992) señala el estudio realizado por Balbás (1991), sobre las necesidades formativas de los profesores tutores, quien para tal efecto, entrevistó a diferentes profesionales vinculados al proceso de integración en la provincia de Sevilla, España (dos formadores, siete tutores, cuatro profesores de apoyo, un profesor de aula específica, un

miembro de un equipo de apoyo externo a la integración y dos miembros de la administración educativa).

El análisis de los datos permitió identificar diez categorías básicas que reflejaban un amplio repertorio de necesidades formativas: implicaciones de la integración; limitaciones para su desarrollo; percepciones sobre la misma; condiciones para su avance; necesidades de formación a nivel de conocimientos; necesidades de formación en estrategias de trabajo en el aula; actitudes hacia la integración; características de la formación ideal y experiencias formativas previas.

Las anteriores categorías fueron sometidas a análisis comparativos intra-inter categorías e intra- inter sujetos y los resultados dieron lugar a la articulación del cuestionario “Necesidades formativas de los profesores tutores en torno a la Integración escolar” con alrededor de cinco dimensiones: 1) conocimientos generales (necesidades formativas relativas a información general sobre educación especial y legislación, así como los fundamentos filosóficos y modelos de integración escolar); 2) adaptación de la enseñanza (aspectos relacionados con las necesidades afines al diseño y desarrollo del currículo desde la perspectiva que entiende que el mismo ha de adaptarse a la diversidad e individualidad de cada alumno); 3) evaluación y diagnóstico de alumnos, del contexto escolar, de la propuesta curricular adaptada y del proceso educativo e integrador); 4) relaciones y cooperación entre la comunidad educativa (bajo esta dimensión se agrupan necesidades formativas en relación al establecimiento de modos de trabajo y relaciones que superen la típica dinámica en comportamientos cerrados de la escuela y la comunidad educativa). Incluye formación dirigida a superar la tendencia al trabajo individualista de los profesores en estos niveles: entre profesores, entre alumnos, entre escuela y padres y entre escuela y equipos de asesoramiento externo y 5) autoevaluación y desarrollo profesional, recoge y evalúa las necesidades vinculadas a dos áreas profesionales:

relativas a la autoevaluación (cómo valorar y juzgar la propia acción a nivel de centro, ciclo y aula) y desarrollo profesional propio.

Según Parrilla (1992), este trabajo pone de manifiesto diversas necesidades formativas sobre el tema de integración y con aquellas que cualquier profesor, implicado o no en el proceso, indicaría como idóneas. Al respecto, conviene señalar que las dimensiones “Conocimientos Generales y Adaptación de la Enseñanza” son las únicas que hacen referencia específica a la integración y por lo tanto las dimensiones restantes serían útiles en cualquier proceso formativo de profesionales.

El autor además señala que en relación con la formación del profesorado bajo esta misma perspectiva, hay que destacar la experiencia formativa implementada en dos escuelas de Exeter (Lavers, Pickup y Thompson, 1989) en las cuales se implementó un programa formativo –previo análisis de las demandas y necesidades comunes a las mismas- que hacía énfasis en la preparación del profesor tutor en torno a la integración y la vinculación de esa formación al contexto concreto en que los profesores realizaban su ejercicio profesional.

Dicho programa (elaborado por representantes de ambos centros y en el que participaron veinte personas) se articuló en torno a tres objetivos generales: 1) estudio de las necesidades educativas especiales; 2) maximizar el aprendizaje de todos los alumnos y el rol de los profesores de apoyo y 3) adaptaciones curriculares, política y organización de la integración.

Se desarrolló con base en sesiones que incluían actividades de trabajo secuencial: presentación por parte de un profesor del grupo de información concreta y real o de un caso ficticio; trabajo individual de cada profesor sobre la información respectiva (previa planificación de tareas sobre el tema de trabajo); discusión en parejas o en pequeños grupos (de tamaño variable), elaboración de materiales, planes y/o propuestas de trabajo para el aula y

el centro relacionadas con el tema en cuestión y socialización en el gran grupo, donde se debatían o planificaban las propuestas y conclusiones elaboradas.

El programa fue evaluado a través de un cuestionario que recogía información de los profesores respecto del impacto del proceso en sus actividades de aula. Los resultados indicaron por una parte, satisfacción significativa de los profesores respecto de dicho proceso y, de otra parte, una elevada percepción de la propia capacidad para generar cambios. No obstante, no se registran datos relativos al impacto de este programa en las aulas.

En esta misma línea de estudios, conviene destacar, según Parrilla (1992), las investigaciones desarrolladas por autores como: Robson y Wright (1989) y O'Hamlon (1990), esta última inspirada específicamente en la Investigación Acción IAP. De igual modo y con relación a propuestas de auto-instrucción, destaca el "Programa de desarrollo profesional personal" de Blackhurstn (1981) quien describe un modelo de autoformación (en siete pasos) que un profesor puede usar para diseñar un programa de entrenamiento personal para facilitar su desarrollo profesional. A pesar de ser un modelo criticado por su excesivo tecnicismo, se considera que bien adaptado a cada caso particular, puede constituir una herramienta útil de auto análisis y reflexión para el profesor.

En síntesis, tratar de integrar la formación del profesor tutor en el marco del contexto escolar en que se desarrolla la integración es la característica común a las diferentes propuestas o modelos de formación permanente enunciados. Sin embargo, pese a que no se constituyen como modelos de trabajo en los centros, conviene que sean tenidas en cuenta como referente para emprender acciones que profundicen en los diferentes aspectos que estas experiencias plantean, si se tiene en cuenta su valor de apertura de modelo y estilos de trabajo reflexivos, que articulan un componente de aprendizaje exploratorio y entre colegas lo suficientemente sugerente como para preservar en esta línea, máxime si se tiene en cuenta que en los primeros niveles de educación básica primaria la respuesta educativa pertinente y acertada dada a los

escolares y a la comunidad educativa en general, se ve afectada por variables que el profesor no alcanza a identificar ni enfrentar, implicando que el proceso de aprender se torne difícil, desafiante e incluso desmotivante y en algunos casos frustrante conllevando a la desescolarización e incluso a la deserción del sistema educativo.

3.6 FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En España en los últimos años se ha venido registrando un número significativo de acciones orientadas al fortalecimiento de la inclusión educativa, hecho que ha generado igualmente la realización de investigaciones con el fin de valorar el proceso de desarrollo y ejecución de la misma, con interés particular en la formación del profesorado y su desempeño eficiente en la escuela inclusiva.

Al respecto, González-Gil (2009) destaca citando a Echeita, Verdugo, Sandoval, Simón, López, González-Gil y Calvo (2008), quienes retomaron el análisis de los datos de una investigación en la que participaron personas vinculadas laboralmente al sector de la discapacidad y cuyo propósito era el de valorar la inclusión educativa en España, que respecto de las políticas educativas se identifica que los encuestados tienen claridad en los ámbitos de actuación, pero refieren como necesario centralizar los esfuerzos de administraciones, profesorado y organizaciones, entre otros, para el fomento de la política de inclusión.

Igualmente, la mayoría de los encuestados consideraron que se debía:

“Ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender con calidad a la diversidad del alumnado; incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares para facilitar precisamente dichos procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas e incrementar el profesorado de apoyo en todos los centros”

(Echeita et al., 2008, p. 46 en González-Gil, 2009, p.149).

Dichas consideraciones, confirman la necesidad de diseñar planes de mejoramiento en tres jerarquías:

“Generación de condiciones e incentivos para la innovación de la organización, el funcionamiento de los centros y la didáctica en el aula; ampliar el número de profesorado de apoyo, lo que facilitaría además tales innovaciones y, finalmente, la formación del profesorado (tanto inicial como permanente). Y resaltan, a raíz de esta última consideración, que la investigación y la experiencia apuntan, una y otra vez, a que un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión, es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y las prácticas de los centros escolares y que son determinantes a la hora de explicar las dificultades y la baja calidad educativa que todavía se observan en relación a la educación escolar del alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo específicas”(Echeita et al., 2008, p. 46 en González-Gil, 2009, p.149).

Conforme a lo expuesto, según González-Gil (2009) citando a Perner y Porter (1996), queda claro que “enseñar en un entorno heterogéneo con estudiantes con necesidades muy diversas es una tarea complicada” (p.149).

Es una realidad no desconocida para todos aquellos que se han dedicado a investigar y a analizar las fortalezas y debilidades de la perspectiva “Inclusión Educativa”, que de no ser abordada con carácter emergente seguirá siendo, entre otros componentes, su “talón de Aquiles”.

González-Gil (2009) citando a Porter (2005), destaca algunas de las estrategias que fueron diseñadas e implementadas en el Reino Unido en procesos de formación del

profesorado y que se constituirían en fundamentales para la inclusión, por lo que se considera es importante tenerlas en cuenta como sugerencias viables:

1. Nueva función para el Profesor de Educación Especial: Una escuela inclusiva no puede concebir la figura del educador ubicada en un aula de educación especial. Esta figura según Porter (2005) debe identificarse como “Profesor de Método y Recursos” el cual tendría competencia para “colaborar con los profesores de las aulas ordinarias y asesorar, ayudar y animar en su tarea educativa, sobre todo mientras se acostumbran a trabajar con estudiantes con diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.” (Ob. cit. 2009) como medio para contribuir al éxito del posicionamiento de la inclusión.
2. Énfasis en estrategias educativas nuevas: Desde la perspectiva inclusiva, el enfoque educativo definido por Collicott (1991) como “educación a niveles múltiples” demanda formación y tiempo por parte del profesor para la utilización de técnicas educativas que le hagan competente para considerar las diferentes capacidades, habilidades e intereses de los estudiantes. Esta es, entre otras, una forma adecuada de dar respuesta a los propósitos de la inclusión.
3. Compromiso con la formación del personal: Ofrecimiento de programas de capacitación orientados al perfeccionamiento docente con asistencia a seminarios, cursos, conferencias y eventos similares en los que éstos puedan encontrar apoyo a su participación en el programa de inclusión. Igualmente, “liberar a profesores para que trabajen conjuntamente en la preparación y planificación de las clases. Otras estrategias involucraban a los profesores en reuniones con padres o trabajando con asesores externos como psicólogos, terapeutas y médicos” (Porter, 1996. en Ob. Cit. 2009. p. 150).
4. Resolución continua de problemas: La dinámica misma de la perspectiva inclusiva por su complejidad no es ajena a dificultades y obstáculos que deben ser resueltos de forma

adecuada para el cumplimiento de sus propósitos por lo que se demanda que de ella surja el desarrollo de estrategias de resolución de problemas. Un primer paso es “aceptar el papel del profesor de método y recursos como apoyo de primera mano en la resolución de problemas. Aunque esto podría sonar un poco simplista, tradicionalmente los profesores se mostraban reacios a solicitar ayuda a otros colegas. Sin embargo, tal posición es insostenible ante el desafío de la inclusión y la solicitud de ayuda debe convertirse en un acto rutinario dentro de la cultura escolar”. (Ob. Cit. 2009. p. 150).

5. Desarrollo de Grupos de Servicio al Estudiante en la escuela: La figura del profesor de método y recursos en la escuela inclusiva representa pensar en el establecimiento de canales de comunicación apropiados para el manejo adecuado de las necesidades de los estudiantes, en el que se exige participación de padres, profesores y otros profesionales, conllevando a la creación de un “Grupo de Servicio al Estudiante”, al cual se debe incorporar el asesor del programa de inclusión (Porter, 1996 en Ob. Cit. 2009). Esta figura es de utilidad en la contribución de alternativas de solución a los diferentes problemas a los que se enfrentan día a día los profesores en el ejercicio de su práctica incluyente y en la que en algunas ocasiones puede ser necesario solicitar apoyo externo a la escuela.

Las estrategias mencionadas, afirma González-Gil (2009), en su ejecución podrían disminuir los altos índices de segregación de los estudiantes que a pesar nuestro, no han logrado ingresar a la escuela incluyente y siguen asistiendo a centros “especiales”

Al respecto, el autor indica que Darling-Hamond (citados en Echeita y Simón, 2007. P. 264), detallan los motivos por los que regularmente se origina esta situación y los resultados que se generan de ella:

“Los programas y organizaciones especiales han proliferado precisamente porque muchos educadores de nuestro país han recibido una preparación relativamente pobre

para comprender los procesos de aprendizaje, el desarrollo de los alumnos y la adaptación de la enseñanza. Debido a que la labor docente ha sido considerada como la aplicación de una serie de rutinas dirigidas a alumnos normales, la mayoría del profesorado no se siente preparado para hacerse cargo de los alumnos especiales, es decir, aquellos que aprenden poco con estrategias como las lecciones magistrales y la explicación, los que no hablan el idioma con fluidez, aquellos cuyo desarrollo transcurre con un ritmo o con un modo diferente a los de su misma edad, o quienes presentan pequeños problemas de aprendizaje (...) La verdad es que la mayoría de los alumnos se ajusta a una o varias de estas descripciones y ya que las aulas ordinarias son, por lo general, demasiado rígidas para adaptarse a sus necesidades de aprendizaje, en ellas cada vez les va peor a un mayor número de alumnos, que son derivados hacia programas de recuperación o de educación especial. Unos sistemas curriculares inflexibles e insuficientes conocimientos de los profesores, situación esta última que es la causa fundamental de la salida de tales alumnos del aula ordinaria, hacen necesaria la contratación de un mayor número de especialistas, lo que paradójicamente disminuye los fondos para el desarrollo profesional y para la existencia de grupos más pequeños en las aulas, que es lo que a su vez permitiría que los profesores ordinarios atendieran un espectro más amplio de sus necesidades educativas” (p.151).

Es importante resaltar el significativo cambio de paradigma en la reconceptualización de la educación especial, producto de un largo proceso en el que se ha tenido que hacer frente a un sinnúmero de dificultades y obstáculos de orden político, económico, social y cultural, para poder dar respuestas oportunas y pertinentes en la adecuada atención educativa de las personas que su momento fueron consideradas de educación especial y que en la actualidad han logrado ingresar a la escuela ordinaria. Con el tiempo se esperaba que aquellas que aún no han logrado

hacerlo, puedan ingresar y beneficiarse igualmente de las estrategias diseñadas para su atención a través de los programas de inclusión diseñados en las escuelas.

Dichos programas no deben incurrir en la reiteración de los errores y dificultades presentadas en el desarrollo del proceso que ha posibilitado a los investigadores estar ocupados hoy en el estudio del tema de la Inclusión Educativa.

En España en particular, refiere Giménez-Gil (2009) los principales errores identificados en este proceso, los cuales han sintetizado Echeita y Simón (2007. pp.1113 y 1114) tomando como marco de referencia los estudios e investigaciones que sobre el tema realizaron organizaciones y estudiosos como ACPEAP, FaPaC, FAPAES y PCEI (2004); Arateko (2001); Marchesi et al. (2003); Martínez(2005)de los cuales según la autora, se destacan los siguientes:

- Persistencia de una perspectiva “esencialista” a la hora de entender las dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Existencia de un debate nominalista (integración/inclusión) que puede ser más una rémora para el cambio que otra cosa. En esta línea, la llamada “educación inclusiva” a veces se entiende como una simple actualización o modernización de la “educación especial”.
- Persistencia de las etiquetas sobre alumnos (por ejemplo “alumnos de integración”) y centros (por ejemplo “colegios de integración”, “centros “especiales”) con su efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias.
- La “delegación de responsabilidad” en los especialistas (profesorado de apoyo, orientadores, etc.) sigue siendo la dinámica que impregna la relación entre el profesorado tutor y los profesionales que se han incorporado a los centros para colaborar y cooperar con él.

- El empobrecimiento del currículo y la limitación de oportunidades que se esconde detrás de determinadas “adaptaciones curriculares”.
- El mantenimiento de esquemas de financiación y dotación de recursos personales y económicos a los centros del estilo de “por cada tantos alumnos con necesidades educativas especiales, tales recursos”, que ha reforzado la pervivencia de etiquetas y el condicionamiento de expectativas.
- Muy pocos centros de educación especial se han ido transformando en la dirección de convertir los recursos, la experiencia y la profesionalidad que hay en ellos en estructuras de apoyo a los centros ordinarios.
- La concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria se ha configurado como una barrera “casi” infranqueable para el logro de una educación de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales y, en general, para atender a la diversidad de alumnos que aprenden.
- El derecho a una educación integrada parece que se ha restringido a las etapas obligatorias, de forma que en enseñanzas como el bachillerato, la formación profesional de grado superior o la universitaria, casi se considera un lujo su integración, razón por la cual los recursos disponibles son escasos y a veces los cambios mínimos.
- Las propuestas y las prácticas existentes para la formación inicial y permanente del profesorado no parecen estar cumpliendo su papel en la transformación de la educación escolar hacia valores inclusivos. Por otra parte, no se están cuidando las medidas de desarrollo profesional de los docentes especialmente implicados en estas políticas, lo que actúa en detrimento de su satisfacción y motivación, aspectos necesarios para la movilización de los cambios que es necesario acometer.

- La escuela no se está transformando con la profundidad necesaria para cumplir con la función de hacer realidad los valores y principios de una educación de calidad para todos. Echeita y Simón (2007, pp. 1113 y 1114) citados en (ob. Cit. p.p 151-152).

Es importante mencionar que para González (2008) es transcendental superar el imaginario tradicional en el colectivo docente respecto a que la atención a la diversidad es un asunto que depende de profesores o profesionales particulares, relegándola así, a los márgenes de la organización y a la responsabilidad aislada de programas especiales y sus profesionales, y no del centro.

Finalmente, no se puede olvidar que esta realidad no es exclusiva del contexto español ni del anglosajón(...) es una realidad que comparte características con los países en vía de desarrollo y que con preocupación se identifica como más arraigada en estos contextos, tendentes a implantar las políticas, planes, programas y proyectos en materia de educación inclusiva sin la previa revisión analítica de las características propias de su política, economía, cultura y desarrollo social a nivel latinoamericano, nacional, regional y local.

CONCLUSIÓN

Los planteamientos de las líneas anteriores dejan de manifiesto que el proceso de formación de los docentes en el marco de la atención educativa a la diversidad ha sido, desde los inicios del movimiento de integración educativa y su transición gradual a la perspectiva de inclusión, una de las debilidades más notorias y en consecuencia una necesidad urgente de abordar, pues son muchas las dificultades a las que ha tenido y a las que sigue enfrentándose a la hora de desarrollar su práctica pedagógica en aulas con características tan heterogéneas y necesidades tan diversas.

Esto ya que como docentes transitan según Obando (2012):

“(…) permanentemente entre múltiples demandas sociales, la mayoría de las cuales hacen resistencia con el entorno escolar, entre otras cosas, porque algunas se instalan en condiciones de posibilidad que parecen inviables en la escuela. Ser docentes en medio de la diversidad, reconocerla y actuar de acuerdo con las particularidades que exige, en medio de estructuras masificantes y homogenizadoras, es una de ellas” (p.72).

Finalizando y siguiendo a Echeita (2014) por citar sólo un ejemplo de tales resistencias, se identifican las recomendaciones que un grupo de padres y madres elaboraron para los maestros sobre cómo establecer mejores relaciones de trabajo con las familias. Estas fueron incorporadas en los materiales que en 1993 elaboró la UNESCO para la formación de profesores como una de las estrategias que haría posible impulsar la política de inclusión, y se refieren a que, a pesar del tiempo transcurrido, aún siguen presentándose prácticas del profesor como poca disponibilidad de escucha a los padres, tendencia a centrarse en los problemas y no en las potencialidades del niño, dificultad para reconocer que no tiene respuestas para todo, actitud vacilante para elogiar y reconocer los esfuerzos de los padres, no solicitar más apoyo de los padres respecto de la formación de sus hijos y no tener información clara, precisa y suficiente sobre el programa de inclusión, su organización y las personas que participan en él. Tener en cuenta la existencia de estas dificultades es relevante y útil como fuente de reflexión sobre su significado y alcance en virtud de que todavía siguen presentándose con relevancia significativa entre los profesores en pleno ejercicio de su práctica docente.

Capítulo 4.

REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

INTRODUCCIÓN

En líneas anteriores se ha hecho referencia al papel fundamental que juega la actuación del profesor en contextos de inclusión educativa. Igualmente, se ha mencionado que entre las diversas dificultades identificadas por estudiosos del tema, que han realizado investigaciones orientadas a la valoración del proceso de inclusión desarrollado en algunas Instituciones Educativas del Reino Unido así como de España, se destaca la relacionada con la resistencia de algunos docentes para participar de manera activa y competente en la ejecución del proceso, motivados la mayoría de las veces por el desconocimiento que tienen sobre el tema y por la no reflexión o autoevaluación de su desempeño, con el propósito de orientar acciones al mejoramiento del mismo.

En las siguientes líneas se plantean de manera resumida generalidades de la autoevaluación de la práctica docente, desde el convencimiento de que para ellos conocer los resultados de ésta, le aporta beneficios para el diseño de estrategias de mejora dirigidas a la adecuada atención educativa que reciban sus estudiantes desde la perspectiva de inclusión educativa.

4.1. PRÁCTICA DOCENTE

Abordar la variable “Práctica docente” interpretando a Díaz (2010) exige necesariamente entenderla como el conjunto de procesos de enseñanza que cobijan las acciones desarrolladas por el profesor en el aula con el propósito de producir aprendizajes en sus estudiantes, los cuales se generan gracias a la relación que el docente, en el desarrollo de sus funciones, establece entre la metodología, la evaluación de los aprendizajes y la programación didáctica. (Ver figura 3)

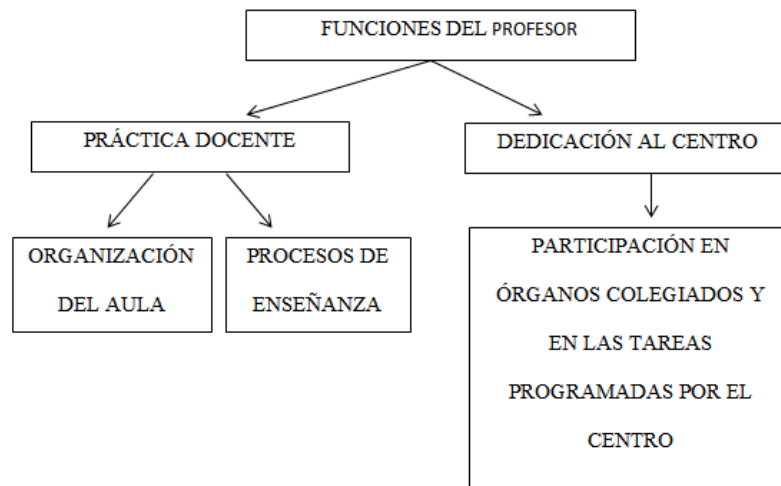


Figura 3. Funciones del profesor, tomado de Díaz, F (2010)

En consecuencia, la autoevaluación de la práctica docente ha de entenderse como:

“El proceso en que los maestros emiten juicios de valor sobre la realidad de su trabajo como profesionales responsables de la educación de un grupo de alumnos con el objeto de conocer que aspecto de su ejercicio profesional están realizando adecuadamente y cuales son susceptibles a mejora. Se puede realizar individualmente o con el profesorado, y mediante métodos como la observación, cuestionarios, análisis de documentación o entrevistas” (Ob. Cit. P.61).

No obstante, a pesar de los beneficios que reporta para el profesor la realización de procesos de autoevaluación, aún persisten imaginarios en el colectivo docente que hacen que se resista a la realización de este proceso, como por ejemplo: 1) aludir falta de tiempo; 2) emitir juicios sesgados, incompletos o inadecuados en los aspectos que no corroboran sus expectativas, enfocando su atención en aquellos que son de su particular interés y 3) argumentar que no hay apoyo suficiente por parte de la administración educativa para que se den las condiciones adecuadas para el desarrollo de un buen clima en las relaciones entre profesores y padres de familia.

Las referencias de investigaciones sobre el tema a nivel mundial y en particular en el ámbito anglosajón son profusas. No obstante, para efectos de este apartado y en coherencia con los propósitos de la investigación, se toma como marco de referencia el contexto español dado que ha sido España, a través de la consolidación y empoderamiento de los diferentes grupos de investigación que se han dedicado a estudiar y liderar la compleja temática de las políticas de la transformación educativa como la práctica docente, la que ha y sigue orientando sobre los referentes internacionales en América Latina.

Respecto de la importancia de la práctica docente en el sistema educativo español, es de importancia señalar que el artículo 56 de la Ley Organiza 1/1990 de 3 de octubre, en España establece:

- La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general de sistema educativo.
- La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Deberán realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en institutos de formación específica, en las universidades y también en las empresas.
- Las administraciones educativas planificarán las actividades necesarias permanentes del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades.
- Las administraciones educativas fomentarán lo programas de formación permanente del profesora, creación de centros o institutos de formación y colaboración entre universidad, administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Capítulo I. De los principios de calidad.

- El reconocimiento de la función docente como factor esencia de calidad de la educación, manifestando en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional.
- El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

Capítulo II Valoración de la Función Pública Docente

Igualmente, la Ley Orgánica de Educación presta un tratamiento similar a la práctica docente y a la formación del profesorado que la Ley establece, con salvedades como incluir entre las funciones del profesorado la evaluación de los procesos de enseñanza y el principio de colaboración y trabajo en equipo. (ob. Cit. 2010, p.p. 65-67).

4.2. PERFIL Y FUNCIÓN DOCENTE EN LA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Entendiendo el perfil docente como el conjunto de competencias requeridas para la realización oportuna, adecuada, eficiente y eficaz de un “trabajo” en la denominada era del conocimiento en la actualidad, las exigencias que hoy la sociedad demanda del profesor en el ejercicio conllevaron en su momento a replanteamientos conceptuales en la teoría de la educación, en virtud de que la práctica educativa debe contribuir a la formación del hombre que la sociedad necesita en un determinado momento y lugar, lo que ha representado el surgimiento de cambios significativos en los modelos que orientan la acción educativa, los cuales se deben retomar para efectos de comprender la complejidad que demanda la autoevaluación de la práctica docente conforme al modelo actual.

4.2.1 Modelos Pedagógicos

Se han desarrollado diversas formas de llevar a cabo la práctica pedagógica en el transcurso de la historia y éstas han sido coherentes con las concepciones y principios filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos, económicos y/o culturales dominantes de una época y sitio en particular, buscando dar respuesta al interrogante ¿qué tipo de hombre y de sociedad se requiere formar?

En consecuencia, cada corriente pedagógica ha favorecido uno o varios de los principios expresados, pero sin abstraerse a la concepción del individuo como ser social y cultural, para plantear sus respectivas teorías pedagógicas, pues:

“Sin una teoría psicológica que explique el aprendizaje, la formación de intereses y la personalidad; sin una teoría que comprenda al individuo como ser social y que explique sus relaciones con la sociedad, y sin una teoría antropológica que perciba al hombre como ser cultural, no es posible elaborar una teoría pedagógica. Las teorías pedagógicas le asignan, así, funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar” (De Zubiría, S. 1994. pp. 39).

En este orden de ideas, el conjunto de interrogantes como: ¿para qué enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿con qué enseñar?, se han constituido en el precedente de teorías pedagógicas que con base en el conjunto de respuestas dadas, han logrado erigirse en modelos pedagógicos.

El punto de partida ha sido la formulación del interrogante ¿cuál es la particularidad exclusiva de la educación? Al respecto, Rodríguez, R. (1984) señala que se trata de estudiar el contexto en el cual acontece el hecho educativo y de descubrir la estructura de los procedimientos educacionales, dado que la educación, al ocupar un lugar en la aplicación de las teorías del aprendizaje y en empleo de las teorías de la sociedad, se constituye en el medio por

el cual se transmite a las generaciones los valores morales de un pueblo. De esto se deriva la necesidad de aprender: psicología, por el predominio de los conceptos de aprendizaje que subyacen; sociología, por el estudio de las formas de la sociedad y sus efectos sobre el individuo en desarrollo; antropología, por el papel de los patrones culturales en la ordenación de las instituciones que forman al hombre y filosofía, por el intento de comprender la justificación de los valores con los que el sujeto se compromete.

De lo anterior se deduce que el problema esencial de toda educación es precisamente, el resolver el primer interrogante y que todas las teorías pedagógicas, de una u otra manera, se han enfrentado a la tarea de dar una respuesta.

En este sentido:

“(...)se puede afirmar que no existen las pedagogías neutras, ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción del hombre y de la sociedad. Concepción que, a su vez, exige comprenderlo en su multidimensionalidad y en su integridad. A partir de esta dimensión socio-antropo-psicológica del ser humano, se elaboran las teorías pedagógicas” (De Zubiría: 1994. pp. 39).

Así pues, las teorías se convierten en modelos pedagógicos. Y al modelo por tanto, se le demanda tomar una postura ante el currículo, delimitando los propósitos, los contenidos y sus secuencias, ofreciendo además las herramientas necesarias para que éstos puedan ser expresados en la práctica educativa.

En consecuencia, los propósitos harán referencia al sentido y finalidad de la educación, los contenidos a los aspectos que van a ser trabajados y la secuencia al ordenamiento y encadenamiento de éstos. Una vez definidos estos tres elementos se implementarán las herramientas que permitan su aplicación práctica, y para ello, se definirá el método (relación

maestro-saber-alumno), los recursos didácticos (materiales y medios empleados en el proceso) y la evaluación (diagnóstico).

De hecho, según De Zubiría (1999):

“Los modelos pedagógicos resuelven las mismas preguntas de los currículos, sólo que a un mayor nivel de generalidad y abstracción. En un modelo pedagógico se establecen los lineamientos sobre cuya base se derivan posteriormente los propósitos y los objetivos; su reflexión en torno a la selección, el nivel de generalidad, jerarquización y continuidad de los temas, establecerá pautas para determinar los contenidos y sus secuencias” (p. 40).

Así pues, un modelo pedagógico es el resultado de las reflexiones en torno a los diversos componentes curriculares, dando prioridad a unos propósitos, a unos contenidos y a la secuencia entre éstos. Estas reflexiones han permitido definir tres grandes modelos: Pedagogía tradicional, Pedagogía activa y Pedagogía cognoscitiva.

➤ Pedagogía Activa

Este modelo pedagógico conocido también como “Escuela Nueva” promulga nuevos propósitos para la enseñanza, lo cual a su vez, conlleva a variaciones en cuanto a los contenidos, la manera de secuenciarlos, los recursos didácticos y los criterios de evaluación.

Bajo esta corriente, se afirmó que la escuela debía crear las condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos, se defendía la acción como condición y garantía del aprendizaje e igualmente se reconoció que manipular es aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos la que permite el conocimiento de los mismos.

Según De Zubiría (1994) los principios sobre los que se fundamentó este nuevo paradigma pedagógico son: el fin de la escuela debe ser el de preparar al sujeto para la vida, permitiéndole actuar y pensar a su manera, favoreciéndole un desarrollo espontáneo. La

escuela debe vincular los contenidos con la naturaleza y con la vida, dándole prioridad a los intereses y necesidades del alumno.

Los contenidos educativos deben estar organizados de manera que partan de lo simple y concreto para acceder a lo complejo y abstracto del conocimiento. Si el alumno es el centro sobre el cual girará el proceso educativo, la escuela debe garantizarle, la autoconstrucción del conocimiento, la autoeducación y el autogobierno.

Por lo tanto, la escuela debe abandonar las palabras dogmáticas y frías del profesor, por unas sencillas y claras, de fácil entendimiento para el alumno y los nuevos materiales didácticos considerados como fin en sí mismo serán diseñados para los niños y no para los docentes.

No obstante, es importante señalar que esta última concepción de la enseñanza, defendida por Dewey, no logró mantener en equilibrio los tres principios básicos que la orientaban (experiencia personal, desarrollo de la inteligencia y desarrollo de destrezas sociales).

En consecuencia, al asignarle un carácter empírico al conocimiento, el activismo terminó por desconocer el papel del pensamiento en la experiencia y, algunos estudiosos del currículo, decantaron la experiencia personal sobre el desarrollo de la inteligencia y/o el desarrollo de las destrezas sociales, en la formación de sujeto, hecho que suscitó críticas importantes a este modelo y el planteamiento a finales de la década de los sesenta de los llamados “colegios alternativos” (Posner, 1992).

➤ Pedagogía Cognoscitiva o Modelos Pedagógicos Contemporáneos

Desde finales de los años cincuenta y prioritariamente en la década de los sesenta, el estudio de la Epistemología Genética de Piaget fue un hecho generalizado entre los pedagogos, quienes aunaron sus esfuerzos por aplicarla al salón de clase con el ánimo de superar las inconsistencias entre la escuela y las necesidades sociales e individuales de la época, generadas

por la Escuela Nueva y el activismo lo que registró importantes intentos de renovación y cambio en el mundo educativo.

Los importantes avances en la comprensión de las variables, las características y la naturaleza del aprendizaje, aportados por investigadores como Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner, se erigieron en la fundamentación teórica de las nuevas teorías del aprendizaje.

Sin embargo, De Zubiría (1994) resalta que es importante tener presente que Piaget no formuló propiamente una teoría del aprendizaje, dado que sus estudios estuvieron centrados básicamente en comprender la manera como el individuo se representa el mundo y el cambio que estas representaciones tienen hasta la adolescencia, pues demostró que “nuestra relación con el mundo está mediatizada por las representaciones mentales que de él tengamos, que están organizadas en forma de estructuras jerarquizadas y que varían significativamente en el proceso evolutivo del individuo” (De Zubiría, 1994. p. 99).

De allí que Piaget subordinara el aprendizaje al desarrollo, simpatizara con los planteamientos de la Escuela Nueva, asignándole una gran importancia al método en el proceso de enseñanza, en detrimento de los propósitos de la misma y en consecuencia, de los contenidos definidos para la educación. Razón por la que la mayor parte de los esfuerzos por llevar a Piaget al salón de clase no hayan tenido total significancia y fracasaran como modelos pedagógicos alternos, como lo demuestran los estudios adelantados por Carretero (1986), que llaman la atención sobre el desfase existente entre los currículos educativos y las capacidades de los estudiantes.

Una nueva corriente psicológica de finales de los años veinte y principios de los treinta, enmarcada también en esta perspectiva, es la teoría del aprendizaje creada por Vigotsky con el nombre de Histórico-Cultural.

Para este pensador, el papel de la escuela tendrá que ser el de desarrollar las capacidades de los individuos. Su teoría parte de evaluar las teorías asociacionistas

(aprendizaje igual a desarrollo) y maduracionista (el desarrollo es independiente del aprendizaje) que habían dominado hasta el momento, haciendo una integración de ellas.

Reconoce la existencia de las ideas en el mundo exterior (en la cultura) e igualmente, que el individuo es quien realiza el proceso de aprendizaje de allá, dando un papel determinante al medio social.

En virtud de lo anterior, Vygotsky sostiene que “el niño (...) no construye sino que reconstruye los conocimientos ya elaborados por la ciencia y la cultura, y en dicho proceso el lenguaje hace las veces de mediador” (De Zubiría, 1994: pp. 114) por lo que es necesario reconocer la existencia de periodos cualitativamente diferentes en el desarrollo de los escolares.

El principal aporte de la escuela Histórico - Cultural en el campo pedagógico es la teoría de Vygotsky sobre la “Zona de Desarrollo Próximo”: el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos, lo que podrá hacer mañana por sí sólo. Con esto sustenta la interrelación entre aprendizaje y desarrollo. Así pues, el desarrollo y el aprendizaje son interdependientes por lo que el carácter pasivo de la escuela pierde todo valor y se reivindica su deber de contribuir al desarrollo de las capacidades intelectuales de los escolares, adelantándose a su desarrollo para favorecerlo.

Al respecto, Davidov (1987), uno de sus principales discípulos, señaló que “la escuela debe enseñar a pensar para saber actuar. Y para esto es preciso organizar las asignaturas escolares de tal manera que su asimilación sea a la vez la formación de la capacidad para pensar en forma creadora” De Zubiría (1994: pp. 117).

Finalmente, una tercera teoría desde esta perspectiva pedagógica contemporánea, es la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Desde esta teoría se sostiene de la existencia de diferencias sustanciales entre los tipos de aprendizaje y la enseñanza o formas de adquirir información.

Es así como Ausubel afirma que éste:

(...) puede ser repetitivo o significativo según lo aprendido se relacione arbitraria o sustancialmente con la estructura cognoscitiva” y respecto del método, [que se puede presentar de manera totalmente acabada el contenido final que va a ser aprendido por el estudiante –aprendizaje receptivo- o no entregar el contenido al alumno en su versión final, sino que éste tenga que descubrirlo e integrarlo antes de ser asimilado – aprendizaje por descubrimiento (De Zubiría, 1994. p.121).

Igualmente, la teoría sostiene que las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el sujeto ya sabe. De manera que, los nuevos conocimientos se vincularán así, de forma precisa y estable con los anteriores. Sin embargo, para que esto ocurra es condición que el contenido del nuevo aprendizaje sea potencialmente significativo para el sujeto, que haya en la estructura cognoscitiva del estudiante unos conocimientos previos que le permitan vincular el nuevo aprendizaje y una manifestación positiva por parte del estudiante manifiesta en su disposición para relacionar el material con la estructura cognitiva que posee.

De esta forma, la estructura cognitiva es el principal factor de aprendizaje (organización de los conceptos, su nivel de generalidad, de abstracción, discriminación, estabilidad y claridad), seguida de la capacidad intelectual del sujeto, de su disposición para el aprendizaje y de la puesta en práctica que haga de los nuevos aprendizajes.

Dado lo anterior, el eje central sobre el que gira la práctica pedagógica, desde este enfoque, es el método expresado en la máxima: “Averigua lo que el alumno sabe y enseña consecuentemente”, razón por la que los propósitos, los contenidos o las secuencias de los mismos no cobran mayor relevancia.

Vale resaltar que este presupuesto no fue ajeno a una confusa generalización por parte de los pedagogos pues, según De Zubiría (1994), éstos atribuyeron al descubrimiento propiedades que él no posee, como las de organizar el aprendizaje, generar motivación, creatividad y criticidad, incrementar la memoria y garantizar el aprendizaje, opacando la

posibilidad de que esta teoría se convirtiera finalmente en la alterna a la pedagogía tradicional y al activismo aún vigentes en la escuela.

En cualquier caso, no puede desconocerse que los intentos de los investigadores por posicionar un modelo pedagógico que subsanara las debilidades de los anteriormente expuestos, ha sido una constante en las últimas décadas.

➤ Pedagogía Conceptual

En el caso de Colombia, De Zubiría y Cols(1999) orientaron sus investigaciones a la construcción de un nuevo modelo pedagógico que tuviera por principio para la formación del hombre, el desarrollo de su pensamiento, manifiesto tanto en la capacidad del sujeto para llevar el conocimiento abstracto a la práctica (saber utilizar el conocimiento), como en la capacidad del sujeto de tener un pensamiento crítico y reflexivo.

A este modelo pedagógico los investigadores lo han denominado “Pedagogía Conceptual” el cual está apoyado en el triángulo epistémico, figura teórica que integra las tres dimensiones del desarrollo del pensamiento: 1) cognoscitiva (saber pensar); 2) praxiológicas (saber hacer) y 3) valorativa (saber ser).

Esta soporta su propuesta en el “Modelo del Hexágono Pedagógico” afirmando que todo acto educativo incluye seis componentes curriculares: propósitos, enseñanzas, evaluación, secuencia, didáctica y recursos (De Zubiría, 1999. p.9).

De Zubiría y Cols sostienen que el pensamiento se desarrolla siguiendo, la evolución de diferentes períodos que tienen el carácter de ser inclusivos y que en cada período hacen aparición unos determinados instrumentos de conocimiento que posibilitan igualmente, el desarrollo de operaciones intelectuales propias de cada período de desarrollo del pensamiento, sin desconocer que existe una cierta relatividad entre el desarrollo mental del sujeto y el nivel y la edad en que éste sucede.

Es así como en cada uno de los períodos de pensamientos e identifican instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales que le permiten operar al sujeto, en cada nivel educativo y dentro de su formación académica (ver cuadro No.3).

Edad Años	Período del Pensamiento	Instrumentos de Conocimiento	Operaciones intelectuales	Nivel Educativo
2 – 5	Nocional	Nociones	Introyectar Proyectar Nominar comprender	Preescolar
6 – 9	Proposicional	Proposiciones	Codificar Decodificar Ejemplificar Proposicionalizar	Primaria
10 - 11	Conceptual	Conceptos	Supraordinar Excluir Isoordinar Infraordinar	Secundaria
12 -15	Formal	Razonamientos Formales	Inducir Deducir Translucir	Secundaria Y Media.
15 -18	Precategorial	Precategorías	Tesis Definitorias Argumentativas Subargumentativas Derivativas	Media y Universitaria

Cuadro 5. Períodos de desarrollo del pensamiento. Pedagogía Conceptual en De Zubiría (1999)

4.2.2 Competencias

El cambio de paradigmas en los modelos pedagógicos, trajo consigo el surgimiento del concepto de competencias que puede ser asumido como un saber razonado para hacer frente a la incertidumbre; manejo de la incertidumbre en un mundo cambiante en lo social, lo político y lo laboral, dentro de una sociedad globalizada y en continuo cambio (Bacarat y Graciano, 2002. en Tobón, 2004. pp. 45). Dicho así, las competencias han de abordarse como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (Gonczi y Athanasou, 1996 en Tobón, 2004, p. 45).

Para Jurado (2000) el término competencia se refiere a:

“Un saber-hacer que todo sujeto porta en un determinado campo, diferente en cada sujeto y en cada momento y que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo que le ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir horizonte social, siempre en relación con el otro” (Tobón, 2004, p. 49).

Desde esta perspectiva, en los últimos años se ha propuesto para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el modelo australiano alternativo de competencias llamado “El desarrollo de estándares nacionales de competencias para la enseñanza” (NPQTL). Según éste, las competencias guardan la característica de estar en constante desarrollo y transformación convirtiéndose en esenciales para el trabajo del profesor (Field y Field, 1994).

Este modelo ha predominado en los programas de formación del profesorado de De Vicente, Moral y Pérez (1993) pero, según Garrido (2003), este modelo no ha logrado impactar el trabajo del profesor en torno a la inclusión, en la medida en que se ha dedicado a hacer una diferenciación entre el profesor de Educación Especial y el profesor de Educación General, evitando así logros realmente significativos. Por lo tanto lo importante hoy es hacer énfasis en las competencias comunes de todo profesor, quien antes que nada es profesor de una escuela inclusiva y diversa, y luego sí podría dedicarse de forma especializada a un tipo de niños, pero dentro del contexto del aula en la que está integrado ese alumno, dado que el manejo de este enfoque consiste en relacionar los contenidos disciplinares y transdisciplinares con cada una de las competencias básicas.

En este orden de ideas, las competencias que debe dominar el profesorado en procesos de inclusión escolar son de tipo interpretativa, argumentativa, comunicativa y propositiva.

No obstante, se hace necesario que este tipo de competencias sean proyectadas igualmente en la educación superior y en la formación permanente del profesorado, dado su significativo carácter formador.

➤ Competencia Interpretativa

La competencia interpretativa según Tobón (2004) se fundamenta en la comprensión de la información buscando determinar su sentido y significación a partir del análisis de textos, gráficas, expresiones musicales, esquemas, teatro, gestos y expresiones orales, en donde los subprocesos implicados son: comprensión del mensaje global de un texto, entendimiento del sentido dentro de un contexto, análisis de la estructura de los conceptos, identificación de un problema, reconocimiento de los diferentes elementos de un problema, establecimiento de relaciones entre procesos y establecimiento de información relevante para resolver un problema.

➤ Competencia argumentativa

Para Tobón (2004) la competencia argumentativa hace referencia a un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, procedimientos, teorías, sucesos, anécdotas, mitos y fenómenos naturales y sociales.

Los subprocesos implicados respectivamente son: conexión de los conceptos con base en un propósito comunicativo específico, derivación de implicaciones de teorías y teorización sobre un determinado hecho por lo que los criterios de idoneidad se establecen por la coherencia en los argumentos, la sujeción a pruebas y hechos que los demás pueden constatar, sencillez en el discurso y lógica del mismo.

➤ Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa, afirma el autor, hace referencia a la capacidad para comunicar los mensajes acorde con los requerimientos de una determinada situación. Los subprocesos implicados en el desarrollo de esta competencia son: interpretación de textos -

atendiendo a las intenciones comunicativas, a sus estructuras y a sus relaciones- y producción textos y discursos con sentido, coherencia y cohesión.

➤ Competencia propositiva

La competencia propositiva, es definida a su vez como la capacidad del sujeto para proponer hipótesis que le permitan explicar determinados hechos, construir soluciones a los problemas, deducir las consecuencias de un determinado procedimiento y elaborar unos determinados productos.

Los subprocesos implicados en el desarrollo de ésta competencia son: establecimiento de heurísticos, planteamiento de procedimientos para resolver los problemas y hallar la solución más adecuada de acuerdo con el contexto, por lo que los criterios de idoneidad se establecen a partir de la claridad en la resolución de problemas, planteamiento de hipótesis científicas y lógica en las ideas propuestas.

Desde esta perspectiva de competencias surgidas con el modelo cognitivo y siguiendo a Elliot (1990), se concibe al profesor como investigador en la acción, que reflexiona, elabora y diseña su propia práctica como un facilitador del aprendizaje, un estratega que orienta y acompaña en el proceso de aprendizaje a sus estudiantes en la aplicación de estrategias que le permitan resolver competentemente las situaciones problemáticas que se le presentan en el aula y que las pueda transferir fuera de ella.

Para hacerlo la principal herramienta con la que cuenta el profesor es el “programa o plan de estudios” que por ser abierto y flexible permite ser adaptado a cada uno de los alumnos, en virtud de sus diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, facilitándoles a partir de actividades amplias, contextualizadas y significativas, el desarrollo de estructuras y estrategias cognitivas orientadas a la adquisición de mecanismos correctos de procesamiento y ejecución de la información, en la medida en que los contenidos son presentados como problemas a resolver, esquemas a integrar, hipótesis a comprobar y elementos para la construcción reflexiva

de conocimiento. Esto en un aula en la que, según las situaciones de aprendizaje, se trabaje con diferentes agrupamientos, materiales y recursos didácticos variados y normas consensuadas, que permiten al profesor a partir de la exploración de los saberes previos y la presentación de los nuevos saberes, comprobar que el estudiante ha aprehendido nuevos conocimientos y desarrollado habilidades.

Las funciones del profesor demandan una continua y constante búsqueda de soluciones creativas que le permitan dar respuesta adecuada a los cambios en la escala de valores, actitudes y creencias que por muchos años estuvieron arraigadas en los profesores en el desarrollo de sus funciones desde la perspectiva conductista. Este cambio se ve reforzado por el impulso e implementación de acciones educativas orientadas al cumplimiento de las metas de la política universal de alcanzar una Educación para Todos, que demanda perfeccionar la participación y la expresión de los ciudadanos bajo los principios de igualdad, equidad y respeto compartidos y asumidos por el conjunto de la sociedad.

En este orden de ideas y siguiendo a Díaz (2010), es necesario destacar el impacto que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) están generando en la sociedad actual y que se ve reflejado con relevancia, entre otros campos, en el educativo y en particular en las funciones del docente, quien tiene la responsabilidad ser un facilitador de los medios necesarios para que el estudiante aprenda a aprender, a desarrollar una postura crítica, reflexiva y analítica de los mismos, eligiendo de manera acertada aquellos que necesita para satisfacer sus expectativas, intereses, problemas y necesidades en su proceso de formación integral.

A todas las transformaciones y cambios generados en las funciones del profesor, ahora se añan las propias del trabajo en equipo, característica del trabajo de la sociedad actual, como investigar, diseñar, planear, ejecutar, coordinar, desarrollar, evaluar y “controlar” su acción pedagógica en y con el equipo (con todo el colectivo docente de la escuela), además de exigirle

la sistematización de su trabajo y la elaboración de informes que den cuenta a los padres de familia, a los directivos docentes y a la comunidad en general, del cumplimiento de los objetivos propuestos y de las estrategias de mejoramiento diseñadas e implementadas cuando ha identificado dificultades en sus estudiantes para el logro de las metas de aprendizaje. Esto significa mayor complejidad en la práctica docente, representada en la exigencia de un mayor profesionalismo, calidad de su trabajo y compromiso con su formación permanente como instrumento para hacer frente a los cambios que se presentan en los centros y en las demandas de formación en orden a la diversidad de estudiantes a los que dirige su actuar.

Retomando a Díaz (2010) y conforme a lo expuesto, un docente competente en el mundo de la diversidad ha de realizar funciones tales como:

- **Diagnóstico de necesidades y tratamiento de la diversidad:** con base en el conocimiento de las características individuales y grupales de los estudiantes y del diagnóstico que haga del grupo del que es responsable, proporcionar las actuaciones interculturales, respetando a todos, independiente de su condición social y cultural y contar con información suficiente para poder comunicar con firmeza a los padres y a la sociedad en general, sobre el proceso y los resultados de su acción docente.
- **Preparar minuciosamente las clases:** seleccionando los objetivos didácticos con distintos niveles de logro para atender a la diversidad, en coherencia con el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de un extenso abanico de actividades, unas controladas por él y otras entre las que el estudiante tenga la opción de elegir para realizarlas independientemente del apoyo del profesor, contando con la disposición de recursos didácticos acordes a la diversidad de los estudiantes y apoyadas igualmente, con el uso de las TICs. Actividades de trabajo colaborativo, que tendrán en cuenta primero la exploración de los saberes previos, la transformación de los mismos y su incorporación a nuevas

estructuras de conocimiento dentro del proceso de formación integral de los escolares.

- **Motivar al alumno:** teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes, estableciendo las relaciones entre estos y los nuevos a presentar, informándoles tanto los objetivos como los contenidos de enseñanza-aprendizaje y su funcionalidad, proponiéndoles actividades interesantes y creativas para lograr su participación activa en el desarrollo de la clase en un clima de confianza y seguridad.
- **Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y la propia práctica docente:** aplica diferentes técnicas de acopio de información, teniendo como referente para la evaluación criterial los objetivos programados. Igualmente evalúa su práctica docente con el fin de diseñar las estrategias de mejora a implementarla para cualificación de la práctica docente.
- **Acompañamiento pedagógico:** Hace seguimiento individual de los aprendizajes de sus estudiantes y mantiene comunicación efectiva con sus acudientes con el fin de obtener información complementaria que le permita un mejor asesoramiento tanto a los estudiantes como a las familias.
- **Investigar en innovar en el aula:** conduce y realiza seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante, solucionando sus dudas y guiando sus procesos con orientaciones pertinentes y oportunas, fomentando además su participación activa en el trabajo de aula en pequeños grupos y a nivel individual.
- **Trabajar y formarse en equipo:** afronta en equipo los problemas y necesidades surgidos en el aula y en la escuela y tiene en cuenta el contexto en el que desarrolla su práctica para elegir entre diversas opciones de formación permanente que se le presenten, la que responda a sus necesidades.

- **Colaborar en la gestión Institucional:** participa de manera activa en el consejo académico, en los grupos de área, de nivel y de grado.

La realización de las funciones enunciadas requiere por parte del docente una autoevaluación y/o reflexión que le permita emitir juicios valorativos respecto de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas a las que está, o podría enfrentarse, y que de no ser replanteadas a través de un plan de mejoramiento de su práctica docente, podrían afectar a la competencia de su rol con detrimento significativo en la atención dada a la diversidad de situaciones presentadas en el aula y en el centro en general.

4.3 AUTOVALORACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

La reflexión puede ser definida en términos de Ros (1989) como “un modo de pensamiento sobre las cuestiones educativas que implica la capacidad de hacer elecciones racionales y de asumir la responsabilidad de dichas elecciones” (p.81). Por lo tanto, en el campo educativo debe ser entendida como un modo de actuar en la práctica docente caracterizado por la racionalidad y la asunción de responsabilidades, ya que es una forma de ser consciente de la actuación, de lo que hace el docente y de porqué lo hace.

Para Adler (1991) existen tres formas de entender la reflexión docente:

1. La “enseñanza reflexiva”: se asume la reflexión como instrumento para capacitar a los futuros profesores mediante la réplica de sus conductas
2. La “reflexión-en-la-acción” de Schon (1987), quien sostiene que deberíamos fijarnos menos en el trabajo de los investigadores y más en la competencia y el arte que podemos encontrar en la práctica de los profesionales diestros. Sus conceptos centrales son: el “conocimiento-en-la-acción”, la “reflexión-en-la-acción” y la “reflexión-sobre-la-acción” (Díaz, 2010. p. 83).

3. La “reflexión como indagación crítica” la cual implica cuestionarse aquello que de otro modo se da por supuesto.

Dado lo anterior y considerando que la docencia es una actividad de aprendizaje, se demanda de quienes la ejercen que, a partir de los resultados de sus autovaloraciones, puedan tener o buscar oportunidades para la actualización, la renovación y la adquisición de nuevas capacidades y aptitudes de forma periódica y sistemática a lo largo de su carrera docente, en orden a dar respuestas competentes a las exigencias de una política educativa de la diversidad, en la que la premisa es una “Educación para todos” con equidad y calidad .

La autoevaluación de la práctica docente ha de ser entendida como el proceso mediante el cual los profesores, a partir de información previamente recolectada, elaboran valoraciones sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento y actuación con el propósito de mejorar su propia actuación docente.

Lastimosamente esta práctica según Díaz (2010) a pesar de ser una opción atractiva y valiosa en los procesos de mejora y desarrollo docente, no se ha extendido de manera continuada en el colectivo de profesores y es por eso que quienes optan por su realización son caracterizados como profesionales autónomos y reflexivos que son conscientes de estar trabajando en un contexto que exige cambios continuos.

Las razones por las que no se autoevalúan los profesores y por las que las Instituciones Educativas no institucionalizan programas concretos de autoevaluación, son variadas.

Retomando a Díaz (2010), entre otras, se destacan las siguientes:

- Hasta ahora las evaluaciones realizadas han sido externas, controladas y a los profesores no les gusta que los controlen; parte de las evaluaciones se han realizado voluntariamente, sin embargo han desembocado de una u otra calificación, es decir han devenido en evaluaciones sumativas.

- A nadie le gusta que lo evalúen porque se prevé que detrás de cualquier evaluación viene una nota, un juicio a su persona. Por esto los docentes rechazan la autoevaluación.
- Muchos profesores dicen que no suelen ser objetivas por la dificultad que tiene cada profesor para ser honesto con el autoanálisis. El profesor poco exigente e implicado en su tarea le realiza autoevaluaciones poco críticas y exentas de dificultades y problemas.
- Faltan modelos precisos y objetivos de calidad docente y sus correspondientes procesos de evaluación.
- La falta de tiempo no facilita que los profesores se inclinen a realizar autoevaluación de su práctica docente; ante esto el profesor se encuentra poco predispuesto a iniciar un proceso porque supone ampliar voluntariamente el horario de la jornada escolar preceptiva (p.p. 87-87).

Al respecto, De la Orden (1990) señala que para que un programa de evaluación docente funcione adecuadamente es necesario que se den ciertas condiciones:

- La existencia de un consenso de valores ente las personas implicadas.
- La creación de una atmósfera de confianza.
- Presencia de una mentalidad abierta de las personas implicadas.
- Una buena autoimagen del profesor.
- El clima organizacional propositivo.
- Disponibilidad de una descripción del trabajo de cada profesor.
- Especificaciones iniciales de los resultados que se esperan de la evaluación.

Una vez dadas las condiciones para que esta autoevaluación pueda darse, es necesario según Airasian y Gullickson (1999) precisar los pasos a seguir como por ejemplo:

- a) Tener Voluntad: debe ser una decisión del profesor porque no siempre se está dispuesto al cambio (si no se quiere, no se mejorara nada).
- b) Comprender lo que se hace realmente (conciencia práctica)
- c) Comenzar sin tantas pretensiones, lentamente y en aspectos puntuales (el proceso se debe hacer con actividades pequeñas que se puedan llevar con facilidad)
- d) Determinar el enfoque de autoevaluación dividiendo en subdimensiones el ámbito a evaluar.
- e) Planificar la autoevaluación (tiempo, fechas, actividades y seguimiento oportuno)
- f) Utilizar estándares y criterios explícitos (referentes que guían la práctica)
- g) Usar los recursos materiales y humanos disponibles (trabajo colaborativo)
- h) Estar informado sobre el significado y alcance de la autoevaluación previamente a su realización.

4.4. MODELOS QUE ORIENTAN LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

a) Modelo centrado en el perfil del maestro:

Este modelo está orientado a la evaluación del desempeño docente de acuerdo a su grado de concordancia con los rasgos y características de su perfil previamente determinado. Una vez establecido se elaboran cuestionarios o escalas que se pueden aplicar a manera de autoevaluación, mediante un evaluador externo o mediante consulta a alumnos o padres.

Según (Díaz, 2010) la participación y consenso de los diferente grupos de actores educativos en la conformación del perfil del profesor ideal es sin duda un rasgo positivo de este modelo.

b) Modelo centrado en los resultados obtenidos:

Se implementa mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus estudiantes. Los representantes de esta corriente sostienen que para evaluar a los

maestros “el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hacen estos, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace” (Ob. Cit, 2010. p.96).

c) Modelo centrado en el comportamiento en el aula:

Propone que la evaluación se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos (creación de un ambiente favorable en el aula)

d) Modelo de la práctica reflexiva:

Modelo fundamentado en la concepción de la enseñanza equiparada por Schon (1987) como “reflexión en la acción”, la cual demanda una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para identificar los éxitos, fracasos y situaciones que se podrían haber hecho de manera diferente, con el propósito de trazar un plan de mejoramiento de la práctica docente, con un sistema de supervisión, con personas y tiempos destinados a ellos, en tres etapas: observación y registro anecdótico de la actividad; conversación reflexiva con la persona a la que se observa para comentar, preguntar y descubrir le significado y coherencia de lo evidenciado, y conversaciones de seguimiento.

Este modelo requiere, según Díaz (2010), de componentes de los modelos anteriores y los dos últimos requieren la colaboración de otro docente del centro, lo cual es difícil de resolver por el escaso tiempo y dada la organización al interior del plantel. El modelo centrado en los resultados obtenidos por los alumnos no se considera adecuado ya que el rendimiento escolar es multifactorial y éste no depende directamente de la función docente.

De los cuatro modelos indicados, señala el autor el que más se ajusta a las demandas de la educación en la diversidad, es el de evaluación centrada en el perfil del maestro, a pesar de las dificultades en determinar quién establece las características que debe tener el profesor ideal.

Estas necesariamente deben estar respaldadas por condiciones adecuadas, pertinentes, oportunas, eficientes y eficaces para el desempeño de la práctica docente, es decir por condiciones “ideales” que dependen de la voluntad y responsabilidad de los entes gubernamentales a nivel internacional, nacional, regional y local; de los directivos docentes, de los docentes, de los padres de familia y de la comunidad en general.

4.5. ORIENTACIONES TEÓRICAS DE LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

El modelo de autoevaluación centrado en el perfil del docente, siguiendo a Díaz (2010), debe sustentarse en los aportes de enfoques de teorías como: 1) la investigación colaborativa; 2) el movimiento de las escuelas eficaces; 3) la escuela que aprende la investigación- acción y 4) la psicología cognitiva y el constructivismo, principalmente.

4.5.1. Investigación colaborativa

Es concebida como una forma de generar conocimiento a través de un buen clima social que le permita al equipo alcanzar sus objetivos, mediante la reflexión conjunta, rigurosa e interrogativa en el proceso de construcción del conocimiento desde una perspectiva crítica y aplicada, convirtiéndola en una nueva forma de construir conocimiento para mejorar la escuela, porque como afirma Escudero (1990), la escuela como un todo constituye un lugar y un foco preferente para el desarrollo de procesos de mejora y cambio educativo. Al respecto, Echeita citando a AAVV (2002); Murillo y Muñoz-Repiso (2002) afirma que:

“Tenemos sobradas muestras y estudios que ponen de manifiesto que un factor clave en los procesos de mejora e innovación educativa reside en el hecho de que los centros como colectividad y el profesorado individualmente se apropien de los objetivos de cambio propuestos e inicien procesos de investigación conjunta para buscar respuestas colegiadas a los problemas e incertidumbres que generan todos los cambios” (p.153).

4.5.2. El movimiento de las escuelas eficaces

Las escuelas eficaces son autónomas y comprometidas, requieren de un fuerte liderazgo del director, altas expectativas entre los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos, énfasis en la adquisición de habilidades básicas, contar con frecuentes evaluaciones, interactuar continuamente con la familia de alumnos y escuela, tener un uso eficiente del tiempo en el aula, garantizar estabilidad laboral para el profesorado, mejorar la práctica docente, y generar estrategias desde el propio centro en el que se desempeña.

4.5.3 La escuela que aprende la investigación- acción.

Elliot (2000) define la acción como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” y sostiene que la investigación se desarrolla en la práctica. Por lo tanto, la escuela que aprende desde esta perspectiva demanda de docentes críticos, reflexivos, proactivos e investigadores de su propio rol y de las situaciones que se desarrollan en la dinámica de la escuela, para contribuir de manera directa o a la solución de los posibles problemas o a la satisfacción de las posibles necesidades.

Por su parte, Imbernón (1994) define la investigación – acción como “un conjunto de actividades formativo –críticas útiles para el desarrollo del currículo, la promoción, el desarrollo profesional del profesorado, la innovación de los currículos escolares y el desarrollo del sistema de planificación y política educativa”

La opción por una investigación participativa de carácter crítico conlleva según Reason y Rowan (1988); Ainscow y Brown(1999) citados por Echeita (2014) “que en un contexto determinado se forme un grupo interesado que debe esforzarse por encontrar un plan de actuación común que le permita recoger e interpretar diferentes tipos de información con vista a mejorar su trabajo” (p.154)

Los participantes en la indagación estudian mejor si experimentan el problema, dado que la conducta está influida por el entorno. El uso de metodologías cualitativas se recomienda como el más adecuado para el proceso de indagación en el entorno, argumentos que son coincidentes con los previamente señalados por Stenhouse (1987) quien afirma que “cada aula es un laboratorio y cada profesor, un miembro de la comunidad científica”. Por lo tanto, todas las situaciones que se dan en el aula y en la escuela demandan de la participación del profesor.

Miguel Ángel Santos Guerra (2000) alude a la comunidad crítica de aprendizaje, refiriéndose a la escuela en virtud de que se conforma de profesores y familiares de los estudiantes, en donde todos enseñan y aprenden lo que es corroborado por los “testimonios de quienes han llevado a cabo este tipo de investigación (AAVV (1999); Ainscow(2002); Ainscow et al.(2004) indican claramente que los participantes valoran el proceso como informativo y, además, estimulante” (Echeita, 2014, p.154).

4.5.4. La acción pedagógica desde la perspectiva de la psicología cognitiva

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva con los aportes de Piaget, Vygotsky, Ausbel, Carretero y Coll, entre otros, se toman principios que orientan la acción educativa como la individualización, el constructivismo, la autonomía, el descubrimiento, la significación y la cooperación, ente otros.

- Individualización:

Entendida como el reconocimiento a la atención de cada individuo como ser único, independientemente de la heterogeneidad del grupo al que pertenezca, mediante la adaptación del trabajo escolar a las diferencias personales o el desarrollo pleno de la individualidad al servicio de la educación integral.

- Constructivismo

Corresponde al método tradicional que percibe el aprendizaje - enseñanza como esquemas o estructuras cognitivas. El conocimiento es una construcción que el ser humano labora con el mundo que lo rodea y le permite enfrentarse a situaciones que se dan en la realidad. Es importante aclarar que un esquema es una representación de una situación específica y pueden ser o no muy simples y complejos.

- Autonomía

Los profesores deben enseñar a los alumnos a aprender, a trabajar de manera independiente y a tomar decisiones por sí mismo. Se busca que trabajen, investiguen, reflexionen motivados intrínsecamente, valoren los obstáculos, integren los resultados de su aprendizaje y planteen nuevos interrogantes.

- Descubrimiento:

Es el proceso de aprendizaje en el que el profesor tiene el papel de orientador. El alumno es el sujeto activo, productor de su conocimiento y de lo que está en los datos, genera conclusiones y comete errores que le permiten nuevos análisis. De allí que se debe motivar en el alumno interés, actitud, mente abierta y curiosidad, promover el pensamiento y el método científico, desarrollar el pensamiento creativo mediante actividades prácticas que induzcan a diseñar y hacer investigaciones, observaciones, registrar, analizar e interpretar datos.

- Significación

Hace referencia a un aprendizaje que le permite al alumno establecer relaciones sustantivas, no arbitrarias entre lo aprendido y la estructura cognoscitiva del sujeto. Se cree que el aprendizaje que se descubre es el significativo y que el aprendizaje receptivo es memorístico, pero según Ausubel (1976) diferentes tipos de combinaciones del aprendizaje pueden existir, dependiendo tan sólo de las condiciones del mismo. La significación depende de la capacidad integradora y la actitud del alumno.

El aprendizaje puede ser receptivo-significativo o memorístico, en el primero al alumno se le presenta material lógicamente organizado y de forma definitiva; el segundo es cuando lo vincula de forma arbitraria.

- Cooperación:

Concepto que se inspira en el convencimiento de que las personas deben ser educadas para la sociedad y que es la cooperación la que les permite establecer lazos de ayuda, aceptación, respeto y comprensión. Esta concepción tiene efectos motivacionales en el aprendizaje en la medida en que ayuda a que no sólo se distinga a los alumnos que aprenden más. Por lo tanto para lograr el trabajo cooperativo es necesario enseñar y practicar habilidades sociales (respetar el turno, escuchar, entender otro punto de vista, entre otros) tanto por los alumnos como por el profesorado, interactuando con otros.

Establecer los referentes que deben ser tenidos en cuenta en la evaluación de la práctica docente con enfoque inclusivo es una tarea compleja determinada por el enfoque multidisciplinar que la caracteriza, razón por la que al respecto se identifican diversas propuestas, entre las que Díaz (2010) destaca, entre otras, las de los siguientes autores:

Para Jesús María Nieto Gil(2009) es necesario que en la evaluación se tenga en cuenta la organización en el aula, el aprovechamiento de los recursos, la relación con los profesores y alumnos, al igual que entre profesores, coordinación entre el equipo directivo, claustro y CCP, coordinación tutores, profesorado y padres con tutores.

Por su parte, para Solabarrieta Eizaguirre (2007) un sistema de autoevaluación de la práctica docente de profesores de educación secundaria obligatoria debe contemplar la planificación de la enseñanza, la programación de la enseñanza, la gestión del aula y el entorno de aprendizaje.

Para Concepción Yániz Álvarez (2007) es importante tener en cuenta en el proceso de autoevaluación cuatro bloques: 1) la planificación o elaboración de proyectos (adaptación,

coordinación y toma de decisiones sobre los objetivos, contenidos y métodos); la organización del espacio, el tiempo y los materiales; la planificación de la evaluación y la organización en el aula; 2) programación del proceso educativo (dimensiones como coherencia y criterios informáticos en la programación; individualización y atención a la diversidad por medio de las actividades; programación de tareas para casa y programación de la evaluación); 3) desarrollo del proceso (metodología para facilitar el aprendizaje significativo; promoción de la autonomía del aprendizaje; creación de un clima positivo; utilización de recursos tecnológicos y que favorezcan el desarrollo del niño y relaciones con la familia) y 4) otras variables influyentes en la tarea del profesor (organización clara y un adecuado clima que fomente la colaboración y autonomía profesional, el desarrollo profesional y la satisfacción de las posibilidades desarrollo).

Según Díaz (2010) es necesario, previa la realización de la autoevaluación, hacer una diferenciación entre el desempeño del profesor de educación infantil y el de educación primaria, argumentando que sus prácticas docentes son diferentes y por lo tanto cada una de ellas ha de tener sus respectivos indicadores.

Además propone un “Modelo para autoevaluar la práctica docente” en el que agrupa las dimensiones de la evaluación en tres bloques: 1) planificación -programación de la enseñanza; 2) desarrollo de la enseñanza (metodología y aprovechamiento de los recursos, tutoría, atención a la diversidad y clima de aula) y 3) evaluación de aprendizajes y de la enseñanza, tanto para educación infantil (Ver cuadro 6), como para educación primaria (Ver cuadro 7).

Modelo para autoevaluar la práctica docente en Educación Infantil:

DIMENSIONES	INDICADORES
1. Programación de la enseñanza.	<ol style="list-style-type: none"> 2. Planificación del trabajo docente. 3. La programación larga o de ciclo. 4. La programación corta o de aula. 5. La contextualización.
2. Metodología y aprovechamiento de recursos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coherencia entre la metodología desarrollada en el aula y la expuesta en la programación. 2. Motivación para el aprendizaje. 3. Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. 4. Actividades desarrolladas y orientación del trabajo del alumno. 5. Utilización de los recursos del medio.
3. Evaluación de los aprendizajes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación inicial: instrumentos. 2. Evaluación continua: instrumentos. 3. Evaluación fina: instrumentos. 4. Coevaluación y autoevaluación. 5. Información a familias y a alumnos.
4. Formación y evaluación de la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación e innovación educativas. 2. Evaluación de la práctica docente.
5. Tutoría	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actuaciones con alumno. 2. Contenido de la tutoría. 3. Relaciones con padres/madres de alumnos. 4. Coordinación con el equipo docente.
6. Atención a la diversidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. La recuperación. 2. Profundización y enriquecimiento. 3. Atención a alumnos con necesidades educativas especiales.
7. Clima de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribución del mobiliario y del material de aula. 2. Interacción profesores – alumnos. 3. Trabajo en equipo de profesores. 4. La resolución de los conflictos en el aula.

Cuadro 6. Dimensiones e indicadores de educación infantil, tomado de Díaz, F (2010. P115-116.).

Modelo para autoevaluar la práctica docente en Educación Primaria:

DIMENSIONES	INDICADORES
1. Programación de la enseñanza.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación del trabajo docente. 2. La programación larga o de ciclo. 3. La programación corta o de aula. 4. La contextualización.
2. Metodología y aprovechamiento de recursos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coherencia entre la metodología desarrollada en el aula y la expuesta en la programación. 2. Motivación para el aprendizaje. 3. Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. 4. Actividades desarrolladas y orientación del trabajo del alumno. 5. Utilización de los recursos del medio.
3. Evaluación de los aprendizajes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación inicial: instrumentos. 2. Evaluación continua: instrumentos. 3. Evaluación fina: instrumentos. 4. Coevaluación y autoevaluación. 5. La calificación. 6. La promoción. 7. Información a familias y a alumnos.
4. Formación y evaluación de la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación e innovación educativas. 2. Evaluación de la práctica docente.
5. Tutoría	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actuaciones con alumno. 2. Contenido de la tutoría. 3. Relaciones con padres/madres de alumnos. 4. Coordinación con el equipo docente.
6. Atención a la diversidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. La recuperación. 2. Profundización y enriquecimiento. 3. Atención a alumnos con necesidades educativas especiales.
7. Clima de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribución del mobiliario y del material de aula. 2. Interacción profesores – alumnos. 3. Trabajo en equipo de profesores. 4. La resolución de los conflictos en el aula.

Cuadro 7. Dimensiones e indicadores de educación primaria, tomado de Díaz, F (2010.p.116-117).

Se entiende entonces a la evaluación de la práctica docente como una forma de perfeccionamiento, en la que se asume que siempre se puede mejorar los objetivos que se planteen para su realización y que variarán según la problemática que se pretenda abordar.

Sin embargo y dependiendo del propósito, se identifican algunos objetivos que se pueden aplicar a nivel general.

- Para la valoración del desarrollo profesional es válido como objetivo detectar las fortalezas y debilidades del profesorado para buscar a través de la autoevaluación su

desarrollo e indagar la detección de sus intereses, como un adulto inmerso en un proceso de aprendizaje (Knowles, 1978).

- Para la valoración del perfeccionamiento del profesorado aplicaría como objetivo incentivar una cultura evaluativa, para buscar el perfeccionamiento del profesorado centrado en la escuela, concebida como unidad de cambio y desarrollo profesional de los profesores.
- Para la valoración de los niveles de desempeño, se considera como objetivo pertinente “identificar” el nivel de desempeño de cada docente, como punto de partida para la mejora, en orden a cuatro niveles de desempeño en una escala de valoración que oscila desde el nivel de desempeño más elemental, al más innovador (Ver cuadro 8):

Nivel	Ítem	Características
Desempeño elemental o mejorable	Programación de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> No elabora programación propia. Dependencia de libro de texto. No se organizan los contenidos para atender a la diversidad.
	Metodología y aprovechamiento de recursos	<ul style="list-style-type: none"> No desarrolla estrategias explícitas para motivar a los alumnos. No suele transmitir técnicas de trabajo intelectual para conseguir aprendizaje significativo. Usa escasos materiales didácticos.
	Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> No se realiza evaluación inicial. Confunde evaluación continua con pruebas y controles. No registra en documentos el seguimiento al aprendizaje. Realiza exclusivamente heteroevaluación. La calificación es resultado de las actividades que realiza el alumno. No suele hacer actividades de refuerzo. La promoción se basa exclusivamente en el número de áreas supuestas. La información con la familia se limita a los boletines de notas y reuniones escolares.
	Formación y evaluación de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Escasa actividad formativa, tanto individual como colectiva. Escasa o nula evaluación de la práctica docente.
	Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> No desarrolla contenidos explícitos de tutoría. Realizan reuniones preceptivas con los padres, para hablarle del rendimiento de los alumnos. Existe coordinación con el equipo docente cuando hay conflicto con algún alumno. No registra adecuadamente las acciones de la tutoría.
	Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos con dificultades de aprendizaje se atienden preferentemente por fuera de la clase por especialistas. Los alumnos con facilidad de aprendizaje se les ponen más actividades para que estén ocupados. Todos los alumnos realizan las mismas actividades y evaluaciones.
	Clima de aula	<ul style="list-style-type: none"> La distribución mobiliaria favorece el trabajo individual. Existe preocupación por mantener la disciplina y el cumplimiento de las normas dictadas por el profesor. Los contactos con el equipo docente suelen ser esporádicos, y cuando surgen son organizativos o de aprendizaje. Se resuelven los problemas en el aula mediante amonestación pública, excluyéndolo del salón o con visita al directo.
Desempeño excelente e innovador	Programación de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Elabora programación propia, usa varios libros de texto y materiales didácticos. Elabora programación del ciclo mediante distribución de unidades didácticas y programaciones cortas. La programación se adapta a los intereses y necesidades de los alumnos, previendo diferentes niveles de rendimiento.
	Metodología y aprovechamiento de recursos	<ul style="list-style-type: none"> Existe relación entre la metodología prevista y la desarrollada en clase. Plan de trabajo para desarrollar las Unidades didácticas como estrategias de motivación y participación de los

Nivel	Ítem	Características
		<ul style="list-style-type: none"> alumnos. Se favorece el aprendizaje autónomo, cooperativo y entre iguales. Utiliza diversidad de recursos didáctico.
	Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> Realiza evaluación inicial a cada unidad didáctica, curso y se registra. Realiza evaluación continua de análisis de trabajos y mediante observación, registrando la información y orientando. La evaluación final se hace mediante la ficha de seguimiento de aprendizaje. La evaluación de los alumnos es criterial. La promoción se tiene en cuenta, al igual que aspectos académicos, de personalidad e integración social. Se informa a los padres individualmente sobre el rendimiento escolar y se elabora informes individualizados.
	Formación y evaluación de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> Participa en cursos de formación de manera sistemática, participa en proyectos de formación y actividades de innovación en los centros de formación. Autoevalúa con sistematicidad la práctica docente.
	Tutoría	<ul style="list-style-type: none"> Conoce las características personales de los alumnos, a través de técnicas sociométrías y preparan concienzudamente las sesiones de evaluación. Los contenidos de las tutorías se desarrollan mediante programas de aprender a aprender. Lleva registro de las entrevistas con la familia de los alumnos y los implica en el proceso Realiza reuniones con el equipo docente de manera periódica, con agenda y plan de trabajo previo.
	Atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> Elabora programas individualizados de refuerzo y enriquecimiento de currículo. El tutor coordina el proceso de enseñanza aprendizaje que los alumnos con dificultades, con apoyo del equipo del centro y el orientador, de acuerdo con el plan de atención a la diversidad de la institución.
	Clima de aula	<ul style="list-style-type: none"> La distribución mobiliaria es flexible, se adapta a las actividades y existe biblioteca en el aula. Se da cumplimiento de las normas dictadas por el profesor. El equipo docente trabaja en equipo, conoce el trabajo de su equipo y toma decisiones colegiadamente. Se resuelven los problemas en el aula de forma individual con el alumno que lo genera; si es necesario se solicita ayuda de la familia, equipo docente y orientados.

Cuadro 8. Niveles de desempeño, adaptación propia a Díaz F (2010) pág. 121- 122-123-124-125

- Para la valoración del Trabajo colaborativo, el verbo pertinente sería” propiciar” el trabajo en equipo del profesorado, pues, según Hargreaves (1996) citado por Díaz (2010), “tanto las reformas curriculares basadas en la escuela como en las más centralizadas, la colaboración entre el profesorado en la planificación e implementación del currículo produce resultados más eficaces” (p.125).

Conforme a lo expuesto, se reconoce que la importancia de la indagación desde la práctica contribuye a la mejora del desarrollo profesional y que el cambio organizativo desemboca en un cambio individual, dando al profesor control sobre su práctica, por considerarlo como un profesional, estimulando la interacción entre el profesorado y permitiéndoles mayor autodirección y recuperación del control de su práctica profesional a través de la reflexión y la aceptación de su responsabilidad como facilitadores en los procesos de aprendizaje.

4.6. HERRAMIENTAS PARA LA AUTOEVALUACIÓN

En el ejercicio de la autoevaluación de la práctica docente el profesor puede optar por la utilización de uno o más instrumentos de acopio de información, entre los que podrá disponer de cuestionarios de autoevaluación, observación por compañeros y supervisores externos, grabaciones de sonido o de video, consultas a los estudiantes, diarios y portafolio.

- **Cuestionarios de autoevaluación:** presentan afirmaciones con criterios de validez y confiabilidad que deben corresponder a la descripción con la que el evaluado asemeja su conducta. Sin embargo, presentan el riesgo de deseabilidad de la respuesta por parte de quien lo responde aun cuando la autoevaluación es por iniciativa del evaluado y no se cree que el riesgo de mentira exista.

- **Observación por compañeros y supervisores externos:** método empírico usado para observar características en un contexto determinado. Permite a los docentes reflexionar al realizar la observación de otros, al igual que da una perspectiva diferente del actuar de los alumnos para el observado. Se caracteriza por la no intervención en el curso natural de los sucesos y porque el observador (mínimamente entrenado en observación) debe registrar lo observado, para después compartirlo con el sujeto. Requiere de la inversión de mucho tiempo y es poco útil para comprender los pensamientos y sentimientos de los observados. Esta técnica puede ser contraproducente porque puede generar incomodidad en el docente observado, por tal razón se debe informar con anterioridad, sensibilizar sobre el proceso e informar sobre los resultados (prácticas satisfactorias y a mejorar) a través de una entrevista.
- **Grabaciones de sonido o de video:** registro permanente que puede reexaminarse aun cuando, según Carroll (1981), conlleva una cierta ansiedad para la persona cuya actuación va a ser recogida. Medio que permite superar la mala memoria y la autopercepción, ayudando igualmente en el reconocimiento y en la corrección de hábitos que desaniman a los alumnos para participar en discusiones. La revisión del video sin sonido puede ayudar en la detección y en la corrección de elementos del lenguaje corporal como posturas tímidas, expresiones de aburrimiento o gestos que parecen beligerantes.
- **Consulta a los alumnos:** en esta técnica el profesor toma el mando de la autoevaluación a través de los datos de sus alumnos y requiere de espíritu crítico por parte de éste. Baker (1984) propone técnicas como cuestionarios, diarios de las clases, discusiones con pequeños grupos de alumnos y grabar en video una lección y compartirla con alumnos o compañeros. Su limitación puede ser la edad de los

estudiantes y el carácter de confidencialidad que otorga libertad de expresión a los mismos.

- **Diario:** este contiene aquellas características que el profesor considera más significativas dentro de la clase. Zabalza (2002) reconoce la importancia del valor instrumental de los documentos personales, porque permiten concretar la experiencia situacional con la historia asumida y construida por el grupo al que pertenece, reconociendo la capacidad documental que en sí tiene el relato personal. El diario permite realizar seguimiento a la planificación, ayuda a conocer el grupo de alumnos e identificar pautas metodológicas del profesor y secuencias de aprendizaje. Es adecuado para evaluar la práctica docente pero no se ve favorecido por que los docentes tienen poco ligada la actividad de escritura a su ejercer profesional.
- **Portafolio:** expediente donde se archivan de manera ordenada documentos relativos a la actividad profesional del docente elaborados por el profesor junto con sus colegas y los realizados por los directivos. La estructura de un portafolio debe tener asistencia y puntualidad al trabajo, planificación de clases, cumplimiento de las normativas, interacción con la comunidad educativa y resultado de las evaluaciones externas realizadas a los alumnos.

Finalmente y como complemento, se presenta una síntesis de las estrategias básicas para la autoevaluación de los profesores propuesta por Iwanicki y McEachern (1984)

Estrategias básicas	Técnicas posibles	Descripción de las técnicas	Tipos de información proporcionada
Evaluaciones individuales	Reflexión personal	El profesor considera abierta y honesta su actuación y genera ideas.	Self abierto y secreto
	Análisis de grabaciones de clase	El profesor graba, observa e interpreta interacciones de clases (verbales y no verbales).	Self abierto y secreto
	Listas de comprobación para la autoevaluación	El profesor describe y puntúa varias responsabilidades de enseñanza y/o aspectos específicos de instrucción de clase.	Self abierto y secreto
Evaluaciones de feedback	Alumno	El profesor obtiene información específica de los alumnos sobre el proceso instructivo a través de diálogos informales, encuestas y análisis de grabaciones	Self abierto y ciego
	Profesor compañero y personal supervisor	El profesor obtiene información de los colegas y supervisores sobre conceptos generales y específicos y procesos mediante discusiones, observación de clase, seminarios y programas de intercambio.	Self abierto y ciego
Evaluaciones interactivas	Supervisión clínica	El profesor pide asistencia supervisora para compartir y analizar cooperativamente una lección o lecciones	Self abierto y secreto, ciego y, posiblemente, no descubierto.
	Micro-enseñanza	El profesor analiza una lección consensada o simplificada con los alumnos, compañeros y/o persona supervisor para mejorar una lección subsiguiente.	Self abierto y secreto, ciego y, posiblemente, no descubierto.

Cuadro 9. Estrategias básicas para la autoevaluación del profesor, tabla extraída de Solabarrieta, J. "Un sistema de autoevaluación para el profesorado de educación secundaria Obligatoria".

CONCLUSIÓN

Entendida la autoevaluación de la práctica docente como el proceso de reflexión en torno al quehacer diario en el aula, y asumida con responsabilidad en los centros educativos, ésta puede incidir de manera significativa en la calidad que se ofrezca al alumnado desde la perspectiva de inclusión educativa, en virtud de que buena parte del éxito o del fracaso escolar está determinado, además de por las características individuales de los estudiantes, las condiciones familiares y del contexto, por la práctica docente desarrollando procesos de

enseñanza que involucran metodología, evaluación de los aprendizajes y programación didáctica, los cuales están intrínsecamente relacionados con la organización de la misma, el clima del aula, la interrelación con alumnos y padres y con atención a la diversidad del grupo en particular.

Al respecto, Echeita (2014) plantea que la base para desarrollar una enseñanza más inclusiva y lograr hacer a las escuelas eficaces en la atención a la diversidad del alumnado, se debe poder contar con:

“(…) un profesor reflexivo, centrado en la mejora del aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas, con una disposición para trabajar conjuntamente con sus compañeros y con las familias a la hora de planificar, desarrollar y evaluar periódicamente su acción docente, introduciendo en su caso las adaptaciones, los cambios necesarios en su programación de aula y en sus métodos didácticos para buscar una respuesta educativa en la que se minimicen las barreras que pudieran existir para el aprendizaje y participación del alumnado más vulnerable” (p.136).

Tomando como referencia los planteamientos expuestos en el desarrollo de las líneas anteriores y en particular “los esquemas básicos de actuación docente” planteados por Airasian y Gullickson (1999) y A. Sarbach, (2011) (citados por Bolancé (2013), podría afirmarse que la incidencia de la autoevaluación del profesorado en procesos de inclusión educativa, radica en que de los resultados que surjan de ella se deben definir y producir decisiones o juicios valorativos frente a los que se han de mantener, mejorar y/o replantear significados, valores y formas de interpretar situaciones y responder a ellas en el aula.

La colaboración entre el profesorado, a la que se debe aspirar a conseguir, es el trabajo en equipo, identificando problemas, encontrando soluciones en conjunto y poniéndolas en práctica por la mayoría.

Este necesita de interdependencia, asumir responsabilidad de forma compartida, compromiso y una mejora colectiva que permite tener docentes más seguros y una enseñanza de calidad.

SEGUNDA PARTE.

DESARROLLO EMPÍRICO

Capítulo 5.

METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Como se indicó en el capítulo 3 de Formación del profesorado, en el marco de la atención educativa a la diversidad, una de las debilidades más notorias para el alcance de los logros propuestos desde las políticas de una “Educación para Todos” es la referida a la formación idónea que tengan los docentes para desempeñar de manera competente su rol.

En el presente capítulo se plantean referentes del movimiento de inclusión y la necesidad de contar con docentes competentes para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Igualmente, se establecen los objetivos relacionados con la identificación del nivel de importancia y de formación que tienen los docentes de las instituciones de educación básica del sector oficial del municipio de Armenia, en torno a la perspectiva de inclusión, así como como sus preferencias para participar en actividades de preparación en esta línea.

A continuación, presentamos el diseño utilizado para la realización de la investigación, así como la descripción de los participantes y de las variables medidas a través del instrumento NEFTUIN empleado en el acopio de datos para, posteriormente, describir los análisis estadísticos efectuados a través del aplicativo SPSS.

5.1. PLANTEAMIENTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La Inclusión es el camino para acabar las actitudes negativas de las personas y de la falta de reconocimiento de la diversidad: la exclusión educativa se ha constituido según UNESCO, 1996; Imbermon, 1999; Velaz de Medrano, 2002; AAVV, 2003; UNESCO 2005, en el antecedente más claro de los procesos de fractura social y violencia que viven muchas personas en el mundo, como resultado de la falta de participación y los problemas de acceso no sólo a la educación sino también a la vivienda, a la salud y al empleo.

Al respecto Echeita (2014) destaca la definición de exclusión que plantea García (2003):

“El concepto de pobreza se ha constituido desde la metáfora espacial de “arriba y abajo”, es decir desde la estructuración del espacio social. Los pobres son los que están debajo de la escala social y la medición de la pobreza se hace con indicadores económicos... La exclusión, por el contrario, se construye sobre la metáfora de “dentro y fuera”; los excluidos son los que no cuentan, son insignificantes y sobran (...) La exclusión añade a la pobreza la impotencia, la fragilidad de los dinamismos vitales, los contextos habilitantes. Mientras los pobres iban en la última fila del autobús, los excluidos no llegaron a subir a él, son poblaciones sobrantes” (p.78).

Desde esta perspectiva, como alternativa para hacer frente a la situación descrita, la UNESCO (2005) ha definido la Inclusión como un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades.

Pero abordar el tema de la Inclusión Escolar es ciertamente una tarea compleja; en ella confluyen paradigmas, percepciones y creencias que hacen difícil identificar claramente su definición y finalidad.

Al respecto, Ainscow (2014) catedrático de educación de la Universidad de Manchester, quien presenta el prólogo del libro “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones” del Autor Echeita (2014), afirma:

“Avanzar hacia la implementación de una orientación inclusiva en la educación escolar es una tarea que dista mucho de ser fácil y el progreso que hasta la fecha se percibe en muchos países es lento. Además no se debe asumir que exista una plena aceptación de la filosofía sobre la inclusión. Hay quienes, por ejemplo, argumentan que pequeñas

unidades o grupos especiales establecidas dentro de los centros escolares ordinarios pueden proporcionar el conocimiento especializado, el equipamiento y el apoyo que necesitan los alumnos con necesidades educativas especiales y que el profesorado y el aula ordinaria no pueden ofrecer. Bajo este punto de vista, estos grupos vendrían a ser la única forma de proporcionar un acceso viable para la educación de ciertos grupos de alumnos” (p.13).

Si bien son muchos los factores que convergen en el análisis de la comprensión del proceso de inclusión, para Ainscow, citado por Echeita (2014), la claridad de la definición y las evidencias utilizadas para medir los resultados educativos son determinantes para entender la “Educación Inclusiva”, presentándola como:

“(…) aprender a vivir con la diferencia y aprender como aprender desde la diferencia. (...) tiene que ver con la tarea de identificar y remover barreras, (...) tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas, (...) supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que están en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. (p.14)

En este orden de ideas, para Ainscow la Inclusión:

(...) implica la creación de una cultura escolar que promueve la tarea de desarrollar formas de trabajo en los centros escolares que permitan reducir las barreras al aprendizaje y la participación del alumnado. Al hacerlo, se contribuye significativamente a la mejora escolar y a convertir las dificultades que ello entraña en estímulos, en “*no problema*”. (p.15)

No obstante, en la mayoría de los países y culturas “se evidencian grandes barreras por superar con la intención de alcanzar la inclusión” (Sherrill, 1998, p. 7). En España por ejemplo, se destacan algunas entidades que hacen frente a esta problemática y luchan por los

derechos de las personas con discapacidad, como la Federación de Organizaciones a favor de Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), el Comité Español de Personas con Discapacidad (CERMI) y el Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEED), entre otras, quienes brindan datos precisos a cerca de este tipo de población específica y aportan factores indispensables para la implementación de iniciativas, proyectos y planes de inclusión.

Por citar un ejemplo en esta misma línea, en la Universidad de la Coruña (España) dentro del marco de la teoría del conocimiento planeado (TPB) y de la teoría de acción razonada (TRA), investigadores como, Ajzen y Fishbein, (1972), Ajzen y Fishbein, (1980) y Ajzen (2001) intentaron establecer y cuantificar los factores determinantes de la intención de apoyar a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las universidades presenciales, al considerar es una oportunidad de equidad a las personas con alguna discapacidad, pues les permite un desarrollo amplio de sus habilidades y conocimientos, relacionarse socialmente y demostrar sus cualidades en el momento de desarrollar sus tareas.

Para ello analizaron las actitudes de los jóvenes universitarios hacia sus compañeros con discapacidad, así como la intención de apoyo a su inclusión teniendo en cuenta los diferentes factores que podían determinar una buena o mala disposición de apoyo. Los factores analizados fueron la presión de amigos o familiares con respecto al apoyo que se puede brindar a un compañero con discapacidad y la presión social percibida por los estudiantes por parte de sus referentes más importantes (amigos, familiares, terceras personas o grupos relevantes) para la realización o no de un determinado comportamiento (Muñoz-Cantero, Novo-Corti, Espiñeira-Bellon, 2013).

La aceptación de la inclusión escolar entonces se hace cada vez más importante, desarrollando un rol destacado en diferentes situaciones. Ejemplo de ello es la participación activa de las personas con síndrome de Down, lo que ha hecho que surjan nuevas demandas a

las cuales hay que dar una respuesta, para atender la diversidad del aula desde un planteamiento de calidad educativa y equidad.

En consecuencia, la diversidad debe ser considerada como sinónimo de progreso no sólo en el aspecto personal sino también en el ámbito social con la comunidad en general. Por citar solo un ejemplo, entre otros que se destacan en España, el grupo de profesionales de DOWN ESPAÑA, quienes a través de su participación en el desarrollo de programas de apoyo educativo facilitan la inclusión del alumnado, en coordinación con los centros educativos, ofreciendo formación a los docentes, participando en la elaboración de materiales adaptados, dotando de estrategias de aprendizaje al entorno, reorganizando los recursos existentes, asesorando sobre la importancia de dar el apoyo a los jóvenes desde la misma aula ordinaria (no en la de apoyo), interviniendo en la resolución de conflictos, sensibilizando a los compañeros de los niños incluidos y orientando a las familias, etc. (Muñoz-Cantero, Novo-Corti, Espiñeira-Bellon, 2013, p.6).

En esta línea y con relación al contexto iberoamericano, es importante mencionar a Fabregat y Baldiris (2011) quienes afirman que políticas mundiales, regionales y locales marcan una clara tendencia hacia el logro de una educación que permita dar respuesta oportuna y pertinente a demandas sociales inaplazables en América Latina, como por ejemplo que haya más niños y niñas incluidos en las escuelas por más tiempo y recibiendo una educación equitativa y de calidad en la que participen progresivamente una gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad.

Dicha demanda obedece a que la educación en América Latina, según Meléndez (2002):

“No se ha desempeñado históricamente como instrumento equitativo, afectando así al desarrollo de todos, pero más directamente a los que no han tenido y no tienen medios para llegar a la escuela. A los que llegando a la escuela reciben un trato en desventaja

por razones personales y culturales. A los que asumen el fracaso como propio y huyen de la escuela.

Ni los intentos de democratización de enseñanza-, ni –más recientemente- los de democratización de poderes, han sido suficientes para alcanzar la equidad en el marco de las oportunidades para el desarrollo. Un desarrollo que cada vez da muestras más claras de establecerse en forma directamente proporcional a las alternativas de una educación pertinente y significativa que alcance a todos” (p.25).

Por circunstancias como la descrita es que el compromiso acordado en la Declaración Mundial sobre Educación para todos, inscrito en el Marco de Acción para mitigar las necesidades básicas de aprendizaje y legitimado por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, es una tarea que se ha venido realizando con acciones definidas en las diferentes naciones, lo que ha permitido, de alguna manera, que hoy se identifique un porcentaje del 90% de niños, niñas y jóvenes que han tenido condiciones de acceso homogéneo a las instituciones de educación básica primaria en Iberoamérica.

No obstante, Fabregat y Baldiris (2011) advierten igualmente, que el acceso y la promoción hacia niveles superiores son notoriamente inferiores y con una marcada heterogeneidad entre los países iberoamericanos. En el caso de la educación secundaria básica y superior, se identifica una tasa de matrícula cercana al 80% en países como Brasil, Chile y Colombia y unos niveles muy inferiores (41%) con marcados índices de abandono escolar como es el caso de Guatemala, El Salvador y Nicaragua.

Aunado a lo anterior, el acceso al sistema educativo en los niveles de educación superior es decreciente, con un registro de tasas del 23% en algunos países y hasta del 60% sólo en Uruguay, con el gravamen de que en este nivel educativo, señalan los estudios, por cada 27 estudiantes de estratos altos que se titulan, sólo un estudiante de estrato bajo logra

hacerlo, lo cual deja en evidencia la condición de desigualdad en cuanto al acceso y la permanencia en el sistema educativo en los países en vía de desarrollo en América Latina.

Estas circunstancias solamente reflejan una vez más que persisten en opinión de Meléndez (2002) “actitudes segregacionistas y discriminatorias en los diversos niveles de la planificación, de la administración y de la práctica de la enseñanza en los países de América Latina” (p.26) conllevando la pérdida de:

“Más y mejores oportunidades de desarrollo con calidad, de compartir formas multivariadas de conocimientos; de multiplicar las alternativas para la resolución de problemas; de fortalecer las formas de sobrevivencia, de apaciguar la competencia selectiva y acrecentar la fortaleza solidaria, de inhibir la violencia y consolidar la seguridad; de resolver la injusticia y de educar para la paz y, de perpetuar la sabiduría multicultural y pluricultural de nuestras etnias” (Meléndez, 2002, p. 26).

En este orden de ideas, se estima que en Latinoamérica el desempeño cognoscitivo del 4% de la población escolar se encuentra en un nivel tan bajo que configura un retardo mental. Por sólo citar un ejemplo, se estima que el 30% de los estudiantes que asisten a las instituciones educativas presentan dificultades atencionales, entre otras, que limitan su capacidad para acceder a los contenidos curriculares y minan su adaptación al entorno educativo, convirtiéndolos en una población susceptible de abandonar la escuela y generar conflictos sociales tanto en sus núcleos familiares como comunitarios (OPS, 1994).

En Colombia, por ejemplo, la investigación realizada por Barrero & Martínez (2009) sobre Inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad en instituciones educativas distritales de tres localidades de la ciudad de Bogotá, pone de manifiesto las brechas y tensiones evidentes en la transición de la integración escolar a la educación inclusiva, demostrando que las creencias, saberes y actitudes de los docentes en relación con los

adolescentes en situación de discapacidad y las condiciones de las instituciones educativas frente a procesos de inclusión escolar debilitan el impacto del movimiento de inclusión en la capital colombiana.

Los investigadores tomaron como punto de referencia para sus conclusiones la aplicación del “Índice de Inclusión” (Index for Inclusion de Booth y Ainscow, 2000) una herramienta de uso reciente en Colombia y Latinoamérica, para la autoevaluación de las escuelas y planeación de acciones de educación inclusiva, propuesta por la UNESCO, para identificar categorías de inclusión como cultura, políticas y prácticas, las cuales permiten a partir del análisis de los datos, determinar la existencia o no, de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar, de los niños, niñas y jóvenes incluidos en la institución educativa.

De otra parte, respecto del papel de la escuela en la transición a la edad adulta y vida activa en el proceso de inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual, sostiene Díaz (2001) que es un proceso complejo en el que no existe un único factor que asegure su éxito. Son importantes también las capacidades, la formación y la disposición de apoyos necesarios pues se ha demostrado que los profesionales, los propios servicios educativos y laborales y las familias, si bien son ayuda fundamental para los estudiantes a la hora de desarrollar las habilidades, no son determinantes. Se debe igualmente ofrecer servicios, apoyos y oportunidades adecuadas para facilitar los aprendizajes y experiencias orientadas a la inclusión laboral y social, convirtiéndose en algunos de los principales retos a los que dar respuesta, tanto desde la escuela como por parte de los otros agentes relacionados para mejorar los procesos de tránsito a la vida activa, desde una óptica inclusiva.

Por una parte, se precisa el reconocimiento explícito a través de las políticas educativas y sociales de la importancia de los procesos de tránsito a la vida activa ya que este no es responsabilidad única de la persona con discapacidad, su familia y los profesionales de la

educación, sino que las políticas educativas, sociales y laborales deben favorecer la respuesta a las necesidades específicas del colectivo (Winn y Hay, 2009).

Al respecto, se demanda: 1) una adecuada distribución de recursos, económicos, humanos y formativos; 2) una normativa facilitadora que contribuya a implantar y depurar responsabilidades entre los distintos agentes y servicios y 3) una coordinación de las iniciativas existentes apartando incompatibilidades internas y situando los intereses de la persona como punto de partida de las acciones a realizar. En este sentido, también a nivel normativo, se debería reconocer el decisivo papel de la escuela –especialmente la secundaria obligatoria– y sus profesionales en los procesos de tránsito. Se trata de una condición básica para que la escuela pueda ejercer un rol de liderazgo en la planificación de dichos procesos.

De otra parte, Winn y Hay (2009) plantean que se precisa un cambio de rol de los profesionales que desde los distintos ámbitos realizan acciones socioeducativas dirigidas a la inclusión social y laboral. Esto implica no sin dificultad, repensar el rol del educador y aprender e implementar una nueva manera de hacer: debe trabajarse para que las personas con discapacidad puedan auto determinarse, es decir, que tengan la capacidad de actuar como agentes causales en sus propias vidas.

Se debe propender por el desarrollo de competencias para elegir, tomar decisiones, resolver problemas, correr riesgos, auto dirigirse y liderar procesos y grupos para que los sujetos socialmente disminuidos puedan desarrollar un papel decisivo en sus propias vidas. Ello implica que los profesionales deben ceder el poder que ostentan en la relación educativa y que debe transformarse la cultura organizativa de los servicios donde se trabaja con las personas con discapacidad. Este planteamiento configura un cambio de perspectiva que requiere una formación específica para los profesionales, tanto a nivel de contenidos y estrategias como de actitudes, y una nueva perspectiva en la organización de los servicios actuales.

Siguiendo a Echeita (2014) se trata de la urgente necesidad de reflexionar de manera crítica en cómo se está desplegando en los centros educativos la política de inclusión, de manera que esté contribuyendo al desarrollo de la participación, autodeterminación, de las relaciones interpersonales y la convivencia de los escolares objeto de inclusión en la escuela ordinaria.

Se requiere en este proceso, de ayudarlos a construir proyectos de vida personales, en los que se visualice al sujeto en su integralidad y en los diferentes contextos en los que cobra identidad, creciendo a nivel personal, mejorando su autoestima y enriqueciendo sus relaciones interpersonales a través de la promoción de:

“Proyectos educativos en los que se respeten las diferencias y se creen cauces de participación de todos los alumnos y alumnas en actividades socialmente valoradas, sin perder de vista el objetivo de que se promuevan también el mejor aprendizaje de cada cual en función de sus capacidades” (Echeita, 2014. P.72).

Solo así podría hacerse frente a los retos que plantea la presencia de continuas dificultades para el alcance de la independencia personal y la participación social de las personas con discapacidad en situación de inclusión laboral. Así lo demuestran investigaciones desarrolladas tanto en el contexto español como en el contexto internacional (Lomar, 2004; colectivo de IOE, 2003; Kierkan, 2001; Pallisera & Rius, 2005, Verdugo & Vincent, 2004)

En Madrid existe una problemática que aqueja a una significativa parte de la población que posee algún tipo de discapacidad. Según los datos del reconocimiento del grado de discapacidad, suministrados por la Comunidad de Madrid, Dirección General de Servicios Sociales de la Consejería de Asuntos Sociales, en el 2011, 161.919 personas presentaban algún tipo de discapacidad lo que equivale a un 5% de la población de este lugar, lo que refleja las

barreras o impedimentos provenientes del ambiente en los ámbitos familiar, social y posteriormente en el laboral.

La situación descrita exige que, desde la infancia, las personas con cualquier tipo de discapacidad deban ser incluidas en las actividades cotidianas familiares, sociales, culturales y educativas, por el impacto que el proceso de inclusión despliega en el desarrollo físico, psicológico y emocional de estas personas para el desempeño de sus actitudes y actividades, convirtiéndose en un factor clave para obtener una inclusión exitosa. (Hodge, Davis, Woodard, & Sherrill, (2002.).

Si bien existen diferentes visiones con respecto al concepto de inclusión escolar y a la manera como se ha venido aplicando en diferentes contextos debido a los grandes retos a los que se enfrenta, al sinnúmero de dificultades y obstáculos para generar resultados exitosos:

“(…) también debe reconocerse que impulsados y dirigidos por la *Declaración de Salamanca* se están haciendo intentos en distintas partes del mundo para ofrecer una repuesta educativa de mayor calidad a este alumnado y que, a mi juicio, la tendencia general es que tales iniciativas se desarrollen, tanto como sea posible, en el contexto de los centros ordinarios y de la estructura y organización general de cada sistema educativo” (Ainscow en Echeita, 2014, p. 13).

Se puede decir que la evolución del proceso de inclusión educativa ha estado unida a los cambios en el nivel de capital social que han afrontado las pequeñas y grandes sociedades en el mundo a través del tiempo. Es por medio de este proceso socio cultural como se conciben:

“(…) los pilares éticos, epistemológicos y metodológicos que enmarcan [la] concepción de lo que es el paradigma emergente de la llamada educación inclusiva”, una propuesta a la que [estudiosos e investigadores] han llegado desde el conocimiento de la

evolución que la “educación especial” ha experimentado en el último cuarto de siglo, pero que no se agota con esa tradición ni pretende ser tampoco una simple “modernización” de aquella” (Echeita, 2014, p. 17).

Desde esta perspectiva se han de generar las situaciones y el ambiente adecuado para llevar a cabo actividades entre los actores de la comunidad educativa en los diferentes contextos escolares, para que resulte efectiva, eficiente y eficaz en los niños, niñas y jóvenes con barreras para el aprendizaje y en condición de riesgo psicosocial, matriculados en las instituciones educativas ordinarias que se acogen a la perspectiva inclusiva, para contribuir a elevar los índices de calidad de la educación y apoyar el tránsito de estos escolares a la vida adulta activa e independiente, en la medida de lo posible, según las características y condiciones de cada sujeto, de manera que se puedan reducir los índices de reprobación, repetición y deserción escolar.

Comprender y atender la diversidad implica el reconocimiento del otro, en la temporalidad presente, como único tiempo en que “se es, se piensa y se hace” (Skliar, 2000). Se trata de apropiarse de nuevos paradigmas en torno a los fines de educación, a la concepción de una “nueva” institución educativa en la que el rol del docente se caracterice por su competencia para adaptarse a los constantes cambios, dar respuestas coherentes con la dinámica del contexto, sortear dificultades en el fortalecimiento de su rol y en la configuración de la personalidad de esos otros –niños, niñas y jóvenes- con quienes comparte su proyecto de vida y su ámbito laboral.

En este orden de ideas, la preocupación por lograr la calidad educativa en Colombia con respuestas oportunas, pertinentes, eficientes y eficaces no es una moda de la actualidad, pues han sido muchos los intentos que en décadas anteriores así lo demuestran. Por ejemplo, el estudio “Plan de Apertura Educativa 1991-1994” realizado por el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Nacional de Planeación, refería que la educación básica en

Colombia se caracterizaba por su bajo nivel académico como resultado de: 1) altos índices de fracaso escolar; 2) deserción prematura (30% por percepción de inutilidad y aburrimiento); 3) poca pertinencia de los currículos; 4) insuficiente tiempo efectivo de clase para los estudiantes; 5) poca relación entre la capacitación docente y los currículos; 6) falta de materiales y textos; 7) ausencia de las habilidades y destrezas básicas necesarias en los estudiantes para su buen desempeño escolar en los primeros grados de educación básica primaria y 8) falta de instrumentos de detección y precisión de problemas de aprendizaje, en las instituciones educativas.

Fue así como, en el intento de dar solución a las problemáticas identificadas, el Gobierno Nacional presentó en 1991 los planteamientos básicos para el último decenio del siglo XX, pretendiendo generar un decidido impulso al crecimiento de la cobertura y la calidad de la educación en los niveles de preescolar, básica primaria, media y media técnica, impartida a los niños, niñas y jóvenes de Colombia.

Sin embargo, a pesar de que en el transcurso de las dos últimas décadas hubo logros a nivel de cobertura, según Vasco (2006), como en el caso de los tres años consecutivos en el periodo de Álvaro Uribe Velez, en el que se crearon un millón de nuevos cupos en la educación básica y media, sigue existiendo, según Piedrahita (2007), un déficit de más de un millón de niños y jóvenes que no lograron ingresar al sistema o que quedaron excluidos de él, como consecuencia de continuas reprobaciones, repeticiones y deserción escolar.

La atención con programas de refuerzo escolar a los niños que no habían entrado oportunamente a la escuela y el desarrollo de metodologías adaptadas a las necesidades de los niños con necesidades educativas, con barreras para el aprendizaje y en condición de riesgo psicosocial, a pesar de haber sido también uno de los objetivos prioritarios, aún no ha logrado su cometido dado que una condición era mejorar el nivel de formación del personal docente y actualmente las medidas complementarias para la capacitación y formación permanente, tales

como como asesoramiento pedagógico, apoyos didácticos y estudios de postgrado, a pesar de ser reconocidas como prioritarias, continúan sin aunar sus esfuerzos para contribuir a la reducción del bajo nivel de la calidad educativa en Colombia.

En este orden de ideas y respecto de cambios cualitativos, el indicador de calidad educativa se encuentra distante del alcance de la meta trazada a pesar de la trascendencia que tiene la formación dada a los alumnos para incorporarlos al mundo escolar, social y laboral en el contexto nacional, regional y local, de manera que estos puedan desenvolverse competentemente y resolver acertadamente, tanto problemas de la vida cotidiana, como específicos de su rol u ocupación.

Lo anterior pues una educación con calidad implica entre muchos factores, asumir la inclusión educativa como el derecho al acceso, a la participación y aceptación de los niños, niñas y jóvenes al sistema escolar, independientemente de la presencia de barreras al aprendizaje y de las condiciones de riesgo psicosocial que éstos puedan presentar a lo largo de su vida escolar, en la medida en que demandan más atención y más recursos educativos que los que requieren sus pares en el trabajo de aula, como consecuencia de las perspectivas que han modificado el concepto previo de integración escolar, dado que el objetivo de la integración en términos de Parrilla (1992) se centraba en intentar ofrecer una educación que se ajustara a la diversidad, a la peculiaridad, diferencia e idiosincrasia de cada estudiante y de cada contexto escolar.

Así, la responsabilidad de la administración educativa frente a las políticas de Integración, que era según Hegarty et al (1988), favorecerla dando respuesta a las necesidades que surgieran y proporcionando los recursos y la formación idónea a los docentes, para que fueran competentes en atender adecuadamente la diversidad de situaciones que presentaran los estudiantes integrados en las instituciones educativas del sector oficial y no oficial sin carácter

de especiales, no logró en los últimos veinte años hacerse evidente en los indicadores de calidad de la educación en Colombia .

En este sentido, cuando se reconocía la responsabilidad de la administración en la implantación de los programas de integración, sin que ello significara que fuera la única variable que determinara el progreso de los mismos, se demandaba de ella que regulara eficientemente este proceso y que las acciones y modificaciones que pudieran producirse en el propio sistema educativo no se redujeran a cambios parciales de tipo administrativo y, sí por el contrario, que dieran según Fortes (1994) respuesta eficaz a las nuevas situaciones educativas que se planteaban en los centros y en las aulas y a las nuevas necesidades de los profesores en torno a la integración escolar.

Hoy por hoy, para elevar la calidad de la educación básica en Colombia, ha de concebirse la acción educativa centrada en la atención y apoyo adecuado a aquellos niños, niñas y jóvenes, que por diversas causas presentan retraso escolar, a los que en su momento no tuvieron la oportunidad de acceder al sistema educativo y a aquellos que por diferentes circunstancias fueron considerados sujetos de educación especial y que en la actualidad y en orden a la política educativa, están en proceso de inclusión en las instituciones de educación formal.

Por consiguiente, la respuesta acertada que estas últimas den a las barreras de aprendizaje y a las condiciones de riesgo psicosocial de los niños, niñas y jóvenes sujetos o no de inclusión escolar, dependerá de la voluntad política y de la efectiva inversión en el sistema educativo a nivel nacional (Vasco, 2006), porque sin políticas educativas de apoyo a los planes de mejoramiento de las instituciones y sin programas concretos de formación permanente de los docentes, no será posible dar respuesta eficiente y eficaz a las necesidades de dichas personas y en particular, de las que son objeto de inclusión.

Estos deben regirse por principios de equidad (igualdad de oportunidades para todos sus escolares), tolerancia, solidaridad, justicia y honestidad, para que los ciudadanos colombianos puedan a mediano y a largo plazo, ser competentes en un mundo permeado por la economía global que exige de sujetos innovadores, creadores y socialmente competitivos.

En este orden de ideas, para respuesta a las exigencias de la perspectiva inclusiva en lo que al rol docente se refiere hemos definido como marco espacial de este estudio a Armenia, capital del Departamento del Quindío-Colombia.

Armenia es una ciudad de tamaño medio. Sus principales actividades son el comercio, la agricultura, el turismo, la prestación de bienes y servicios, las comunicaciones y, en menor proporción, la industria y la construcción. Igualmente, la hotelería y el sector del transporte, por la importancia turística y la localización geográfica, que sirve de enlace entre algunas de las grandes ciudades, representando uno de los renglones principales en el desarrollo económico del departamento, aunque en la actualidad, la economía no es ajena a la crisis generada por el alto índice de desempleo que, según datos de fecha 02 de abril de 2015 emitidos por el del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, la ubica en la segunda ciudad a nivel nacional con una tasa de desocupación del 16,2% .

La mayoría de sus habitantes vive en su urbe y concentra casi el 50% de la población total del departamento del Quindío.

A nivel de educación, en los niveles de básica primaria y básica secundaria, Armenia cuenta en el sector oficial con 29 instituciones educativas que dan cobertura al 95% de la población en estos niveles de escolaridad y, en el sector privado, con 15 que dan cobertura al 5% restante de la población en los mismos niveles de escolaridad.

En el nivel de educación superior, Armenia cuenta con diferentes instituciones, como la Universidad del Quindío que oferta 33 programas de pregrado (8 acreditados con alta calidad) y programas de posgrado y doctorado, la Universidad La Gran Colombia, la Escuela de

Administración y Mercadotecnia del Quindío, la Universidad de san Buenaventura y la Fundación Universitaria Alexander Von Humboldt, entre otras.

Estas tienen un papel importante desde su rol para contribuir a la formación de sus habitantes, ofreciendo respuestas oportunas y pertinentes conforme a las necesidades que demanda la diversidad y, en concreto la educación inclusiva que, a pesar de que a la fecha se promulgaron, no han implementado propuestas concretas ni programas de formación del profesorado desde esta perspectiva.

Es necesario que se empoderen en el liderazgo de la inclusión educativa y que a partir del conocimiento de las expectativas, necesidades de formación y preferencias de los docentes para participar en actividades de formación en torno a esta temática, promuevan e implementen planes, programas, proyectos y/o estrategias orientados a cualificar su desempeño y por ende, al posicionamiento de la política inclusiva en las mismas.

5.2. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

El propósito general de esta investigación es describir la formación que tienen los docentes de educación básica de las instituciones educativas del sector oficial del municipio de Armenia, en torno a la Inclusión escolar teniendo en cuenta indicadores como: características generales, adaptación de la enseñanza, evaluación y diagnóstico de las necesidades educativas, trabajo cooperativo y auto-evaluación del desempeño docente y el nivel formación que los docentes creen tener sobre estos temas en particular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este objetivo general se logra a través de los siguientes objetivos específicos:

- Determinar si existe relación significativa entre el nivel de importancia y el nivel de formación que tienen los docentes mencionados con respecto a la inclusión.

- Identificar el nivel de importancia que los docentes dan al hecho de conocer sobre el tema en cuestión.
- Detectar el nivel de formación que los mismos tienen sobre la inclusión.
- Describir las preferencias relacionadas con su participación en actividades de formación permanente torno a la inclusión escolar.

5.3. MÉTODO

La investigación es de carácter deductivo –inductiva en la medida en que toma como referente el planteamiento de teorías y posturas generales respecto del tema objeto de investigación, para orientar el estudio y análisis del caso particular de la unidad de análisis y la muestra seleccionada para tal fin, en la ciudad de Armenia-Quindío, Colombia.

Según la fuente de los datos, esta investigación es directa dado que recoge información primaria a través del cuestionario NEFTUIN.

Conforme al lugar donde se investiga a los sujetos participantes, esta investigación es de campo pues la aplicación del cuestionario se realiza en las respectivas instituciones educativas en donde trabajan los docentes.

5.3.1Diseño

Por el grado de control ejercido sobre las variables, esta investigación es ex post facto, dado que se realiza sin manipularlas deliberadamente y se recoge la información después de ocurrido el hecho educativo. Este diseño tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan las variables, por lo que el procedimiento ha consistido en medirlas y proporcionar la descripción (Hernández, 2010).

Respecto de la finalidad que hemos determinado, la investigación es exploratoria en su etapa inicial, dado que se requirió investigar el tema para conocerlo mejor e identificar las

variables objeto de estudio, con el propósito de describir la correlación entre estas y así poder realizar las predicciones elementales que conducen al planteamiento de una posible relación causal entre estas.

5.3.2. Participantes

La investigación se realizó en el municipio de Armenia, Quindío – Colombia con una unidad de análisis conformada por la población total de docentes (1621) vinculados a las instituciones educativas del sector oficial (29), con independencia de sexo, edad, nivel de estudios, años de experiencia docente y perfil de formación, ubicados en la zona urbana, durante el año 2014.

De acuerdo con las características de la unidad de análisis y mediante muestreo aleatorio simple, se seleccionaron 12 instituciones y de estas se tomó un grupo de 188 docentes de 1.621, para participar en el proceso de valoración de la formación del profesorado en torno a la inclusión escolar a través del diligenciamiento del cuestionario NEFTUIN. Las instituciones educativas participantes fueron: Rufino centro, Rufino sur, Ciudadela del Sur, Normal Superior del Quindío, José Celestino Mutis, Santa Teresa de Jesús, Jesús María Ocampo, Republica de Francia, Ciudadela de Occidente, CASD Santa Eufrasia, CASD Amparo Santa Cruz y Nuestra Señora de Belén (ver Figura 4 y Tabla 1).

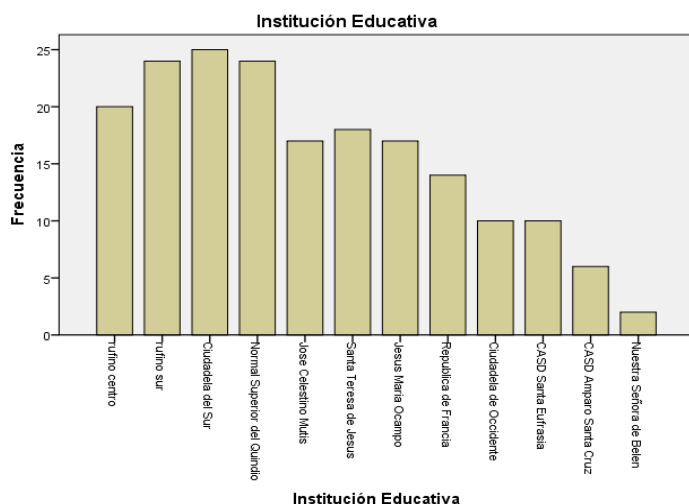


Figura 4. Distribución de encuestas en instituciones educativas.

Tabla 1. Participación de instituciones educativas en encuestas aplicadas.

Institución educativa	Frecuencia	Porcentaje
Rufino centro	20	10,7
Rufino sur	24	12,8
Ciudadela del Sur	25	13,4
Normal Superior del Quindío	24	12,8
José Celestino Mutis	17	9,1
Santa Teresa de Jesús	18	9,6
Jesús María Ocampo	17	9,1
Republica de Francia	14	7,5
Ciudadela de Occidente	10	5,3
CASD Santa Eufrasia	10	5,3
CASD Amparo Santa Cruz	6	3,2
Nuestra Señora de Belén	2	1,1

Las características de la población proceden de la información recogida a partir de las 16 preguntas que se plantean en el apartado A del instrumento NEFTUIN, con el fin de recolectar datos del sujeto referidos a identificación y demografía del mismo, teniendo en cuenta que las variables están enmarcadas en características, tanto de tipo cualitativo (sexo, nivel de estudios, tipo de vinculación, nivel de educación en el que se desempeña, área que orienta, presencia de estudiantes con necesidades educativas, tipo de discapacidad que presentan los estudiantes que atiende, experiencia docente en otros niveles de enseñanza y participación en actividades de formación), como de tipo cuantitativo (edad, años de experiencia docente, número de estudiantes que atiende por grado, número de estudiantes promedio que atiende por grupo, número de estudiantes con necesidades educativas que atiende el aula y años de experiencia docente con niños con necesidades educativas especiales en su aula).

El criterio establecido para la participación de los maestros fue ser docente de una institución educativa del sector oficial del municipio de Armenia y tener la voluntad y disponibilidad para diligenciar la encuesta dado que, al tratarse de un instrumento de

evaluación, la mayoría de los docentes a los que se les hizo la invitación manifestaron su rechazo a participar.

5.3.3. Variables e instrumento de medida

A partir del referente de la UNESCO (UNESCO-BIE 2007) que ha colocado la inclusión educativa en el centro de sus lineamientos programáticos al definirla, como:

“El proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”(2007: 6).

Se precisa aclarar que, para efectos de la investigación, hemos focalizado nuestro interés en la formación del profesorado desde la concepción de inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Para el desarrollo de la investigación se han definido, de acuerdo a los planteamientos teóricos e investigaciones revisadas, variables como: nivel de importancia sobre el conocimiento de la perspectiva inclusiva, nivel de formación de los profesores y preferencias para participar en las actividades organizadas para capacitación en torno a la inclusión educativa, a partir del convencimiento de que uno de los factores que contribuye fortalecer el posicionamiento de este nuevo paradigma es precisamente la formación del profesorado.

Por esta razón hemos elegido (previa adaptación y validación al contexto colombiano) como instrumento para la valoración, el instrumento NEFTUIN (Balbás, 1991) dado que su aplicación permite tener una aproximación válida de la importancia que los docentes desde su

rol dan al conocimiento de las dimensiones de la inclusión escolar y del conocimiento que afirman tener sobre las mismas (conocimientos generales relacionados con la inclusión y la enseñanza a nivel global, adaptación de la enseñanza, evaluación y diagnóstico, relaciones y cooperación entre la comunidad educativa y autoevaluación y desarrollo profesional).

Estas fueron definidas por la autora para identificar las necesidades de formación del profesorado en el marco de la integración escolar y en atención a que no hay precedentes en este tipo de valoración en Colombia. Se determinó entonces su pertinencia y se llevó a cabo la adaptación del instrumento conforme a las características del contexto colombiano, máxime que esta población no logró ser atendida de manera adecuada en el marco de la integración escolar y sigue siendo desatendida en la perspectiva inclusiva.

En el proceso de validación del instrumento NEFTUIN, participaron profesionales vinculados a la Secretaría de Educación de Armenia, docentes de planta de la Universidad del Quindío vinculados a la facultad de Educación y de la Universidad Pedagógica de Bogotá.

Por lo que respecta a los funcionarios de la Secretaría de Educación, se determinó como criterio para su participación, el perfil profesional y la experiencia en procesos de integración y/o inclusión educativa y con relación a los participantes por parte de la Universidad del Quindío y de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, el criterio para su participación fue el de estar vinculados en la docencia, a la facultad de Educación y en los programas de pedagogía, pedagogía reeducativa y de Educación Especial.

En este orden de ideas, el grupo de participantes estuvo constituido por: siete (7) profesionales de la Unidad de Atención Integral de la Secretaría de Educación de Armenia, (dos (2) psicólogos, dos (2) fonoaudiólogas, tres (3) licenciadas en Educación Especial); seis (6) docentes de planta de la Universidad del Quindío (una (1) Dra. en Educación, una (1) Psicóloga y tres (3) Magister en Ciencias de la Educación) y por la Decana de Educación – Programa de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

A los jueces se les solicitó validar el grado de intensidad de los ítems, tomando como criterio una escala de valoración de mayor a menor valoración (5, 4, 3, 2 y 1) en el que el valor de mayor puntaje representa el nivel de intensidad del ítem (validez).

Las observaciones realizadas por el conjunto de profesionales se centraron exclusivamente en la valoración del nivel de intensidad (validez) de los ítems 3 y 4 que a juicio de los especialistas, debían de replantearse en su ubicación, respecto de la dimensión valorada, considerando que el ítem número 3 perteneciente a la dimensión conocimientos generales debía ser reubicado como ítem número 4 e incorporado en la dimensión adaptación de la enseñanza, y que el ítem número 4, perteneciente a la dimensión adaptación de la enseñanza, debía ser reubicado como ítem 3 e incorporado en la dimensión conocimientos generales.

Tabla 2. Tabulación escala diligenciada por siete (7) profesionales especializados de la Unidad de Atención Integral (SEM de Armenia)

DIMENSIONES	INTENSIDAD DE LOS ÍTEMS (de mayor a menor 5, 4, 3, 2, 1,) / NÚMERO DE RESPUESTAS							
	1	2	3 x 4	8	12	14	20	22
CONOCIMIENTOS GENERALES (A)	5 (6)	5 (5)	5 ()	5 (5)	5 (6)	5 (6)	5 (6)	5 (5)
	4 (1)	4 (2)	4 (1)	4 (2)	4 (1)	4 (1)	4 (1)	4 (2)
	3 ()	3 ()	3 (6)	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()
	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()
	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()
ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA (B)	4 x 5	5	9	13	18	21	31	36
	5 ()	5 (6)	5 (5)	5 (5)	5 (6)	5 (5)	5 (5)	5 (6)
	4 (1)	4 (1)	4 (2)	4 (2)	4 (1)	4 (2)	4 (2)	4 (1)
	3 (6)	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()
	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()
	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()
EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO (C)	7	10	15	23	25	26	28	37
	5 (6)	5 (5)	5 (6)	5 (7)	5 (6)	5 (5)	5 (5)	5 (7)
	4 (1)	4 (2)	4 (1)	4 ()	4 (1)	4 (2)	4 (2)	4 ()
	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()
	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()
	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()
RELACIONES Y COMUNICACIÓN (D)	6	11	16	2	29	32	34	40
	5 (7)	5 (7)	5 (7)	5 (7)	5 (7)	5 (7)	5 (7)	5 (7)
	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()
	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()

DIMENSIONES	INTENSIDAD DE LOS ITEMS (de mayor a menor 5, 4, 3, 2, 1,) / NÚMERO DE RESPUESTAS								
	2 () 1 ()	2 () 1 ()	2 () 1 ()	2 () 1 ()	2 () 1 ()	2 () 1 ()	2 () 1 ()	2 () 1 ()	
DESARROLLO PROFESIONAL	17	19	27	30	33	35	38	39	
(E)	5 (7) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (7) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (7) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (7) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (7) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (7) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 (1) 3 (1) 2 () 1 ()	5 (7) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (7) 4 () 3 () 2 () 1 ()

Tabla 3. Tabulación escala diligenciada por los seis (6) docentes del programa de Pedagogía Reeducativa
Facultad de Educación, Universidad del Quindío

DIMENSIONES	INTENSIDAD DE LOS ITMS (de mayor a menor 5, 4, 3, 2, 1,) / NÚMERO DE RESPUESTAS								
	1	2	3 x 1	8	12	14	20	22	
CONOCIMIENTOS GENERALES	1	2	3 x 1	8	12	14	20	22	
(A)	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (4) 4 (2) 3 () 2 () 1 ()	5 () 4 (3) 3 (3) 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()
ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA	4 x 3	5	9	13	18	21	31	36	
(B)	5 () 4 () 3 (3) 2 (3) 1 ()	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 (1) 1 ()	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 (0) 2 () 1 ()
EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	7	10	15	23	25	26	28	37	
(C)	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (4) 4 (2) 3 () 2 () 1 ()	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (4) 4 (2) 3 () 2 () 1 ()	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 (0) 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()
RELACIONES Y COMUNICACIÓN	6	11	16	24	29	32	34	40	
(D)	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (4) 4 (2) 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (5) 4 (1) 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()
DESARROLLO PROFESIONAL	17	19	27	30	33	35	38	39	
(E)	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()	5 (6) 4 () 3 () 2 () 1 ()

Tabla 4. Tabulación escala diligenciada por la decana de educación –programa Educación Especial
Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá).

DIMENSIONES	INTENSIDAD DE LOS ÍTEMES (de mayor a menor 5, 4, 3, 2, 1) / NÚMERO DE RESPUESTAS							
	1	2	3 x 4	8	12	14	20	22
CONOCIMIENTOS GENERALES (A)	5 (1)	5 (1)	5 ()	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)
	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()
	3 ()	3 ()	3 (1)	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()
	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()
	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()
ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA (B)	4 x 5	5	9	13	18	21	31	36
	5 ()	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)
	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()
	3 (1)	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()
	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 (1)	2 ()	2 ()
1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	
EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO (C)	7	10	15	23	25	26	28	37
	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)
	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()
	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()
	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()
1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	
RELACIONES Y COMUNICACIÓN (D)	6	11	16	24	29	32	34	40
	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (61)	5 (1)	5 (1)	5 (1)
	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()
	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()
	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()
1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	
DESARROLLO PROFESIONAL (E)	17	19	27	30	33	35	38	39
	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)
	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()	4 ()
	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()	3 ()
	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()	2 ()
1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	1 ()	

Con base en el análisis de los datos, procedimos a realizar la reubicación de los ítems 3 y 4 en las respectivas dimensiones (conocimientos generales y adaptación de la enseñanza).

El cuestionario NEFTUIN está estructurado en tres apartados (A, B y C) independientes y bien diferenciados, que pueden ser aplicados de forma aislada dependiendo de los propósitos que se persiga alcanzar. Para efectos de la investigación se aplicó en su totalidad (ver anexo).

- **Apartado (A):** Consta de diez y ocho (18) preguntas con opciones de respuesta dicotómica y de elección múltiple, referidas a recopilar datos demográficos de los sujetos como: institución, sede, sexo, edad, nivel de estudios, años de experiencia, tipo de vinculación, nivel de educación en el que se desempeña, área que orienta, número de estudiantes promedio que atiende por grado, número de estudiantes promedio que atiende por grupo, presencia de estudiantes con n.e.e. en los grupos en los que orienta su área, número promedio de estudiantes con n.e.e. atendidos por cada grupo en los que orienta su área, tipo de discapacidad que presentan los estudiantes, años de experiencia con estudiantes con n.e.e., experiencia docente en otros niveles de enseñanza, participación en actividades de formación sobre integración escolar o inclusión escolar, tipo de actividades en las que ha participado).
 - **Apartado (B):** Valora cinco dimensiones teóricas con ocho (8) ítems cada uno, para un total de cuarenta (40) ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones que valora a su vez dos dimensiones: 1) nivel de importancia que tiene para el participante conocer sobre los diferentes indicadores de la perspectiva inclusiva debiendo elegir una y sólo una opción entre: Nada Importante (NI), Poco Importante (PI); Indiferente (I); importante (IM) y, Muy Importante (MI) y 2) nivel de formación que tiene el docente en el tema Inclusión escolar, debiendo elegir una y sólo una de las opciones: Nada Formado (NF), Poco formado (PF); Aceptable (A); Bien Formado (BF) y Muy Bien Formado (MF).
 - Dimensiones (I, II, III, IV y V) valoradas con el cuestionario NEFTUIN.
- I. Conocimientos generales relacionados con la inclusión y la enseñanza a nivel global, que son valorados a través de los ítems: 1. 2. 3. 8. 12. 14. 20. 22 (principios y finalidad de la inclusión escolar, características generales que presentan los niños con necesidades educativas especiales, modelos y formas de llevar a cabo la inclusión,

desarrollo de la inclusión escolar en Colombia, repercusiones que tiene el proceso de inclusión para la comunidad educativa, conocimiento de los recursos materiales y humanos para apoyar el proceso de inclusión).

- II. Adaptación de la Enseñanza, valorada a través de los ítems 4. 5. 9. 13. 18. 21. 31. 36 en relación con: selección y adaptación de objetivos, contenidos, actividades, tareas y materiales, organización del espacio y el tiempo, técnicas específicas de educación especial y en general estrategias de individualización).
 - III. Evaluación y Diagnóstico, valorando a través de los ítems: 7. 10. 15. 23. 25. 26. 28. 37 de los distintos niveles: estudiantes (acopio de datos, identificación, aplicación de pruebas, elaboración de informes e individualización de la evaluación, contexto y proceso de inclusión).
 - IV. Relaciones y Cooperación entre la comunidad educativa, valorando a través de los ítems: 6. 11. 16. 24. 29. 32. 34. 40, la comunicación, coordinación y cooperación entre los profesores de distintos cursos, entre los docentes y los profesores de apoyo y entre maestros de la institución y profesionales de los equipos de apoyo externo.
 - V. Autoevaluación y Desarrollo profesional, valorando a través de los ítems: 17. 19. 27. 30. 33. 35. 38. 39 la identificación por sí mismo de las necesidades propias como profesor; la reflexión y análisis sobre la propia experiencia práctica; capacidad de generalizar o adaptar lo que ha aprendido en otras situaciones a la suya propia; evaluación que hace o el papel que desempeña en el desarrollo de la inclusión; capacidad para implicar al resto de los miembros de la comunidad educativa en algún proyecto o actividad y la creatividad.
- **Apartado (C):** Consta de 45 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones; para los tres (3) primeros ítems la valoración planteada es NUNCA, CASI NUNCA, A VECES, CASI SIEMPRE Y SIEMPRE. Para los demás ítems (del 4 al 45)

la valoración varia en TD (totalmente en desacuerdo); D (en desacuerdo), PA (parcialmente de acuerdo) ; A (de acuerdo) y TA (totalmente de acuerdo) en las que se exploran, a través de cinco (5) variables, las preferencias de los profesores relacionadas con actividades de formación permanente en torno a la inclusión escolar, en aspectos como:

- I. Asistencia a las actividades de formación, valorada con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones como: NUNCA, CASI NUNCA, A VECES, CASI SIEMPRE Y SIEMPRE, a través de los ítems: 1,2 y 3 referidos a la frecuencia con la que el docente participa en actividades de formación permanente, horarios y costos (como una limitante de su participación).
- II. Planeación de las actividades de formación permanente:
 - ¿Cuándo realizarla? Referida a las diferentes opciones relacionadas con el tiempo de ejecución (ítems: 4, 5,6 y 7)
 - ¿En dónde realizarla? Referida a las diferentes opciones relacionadas con el sitio y el lugar para su realización (ítems: 8, 9,10 y 11)
 - ¿Quién o quiénes deberían financiarlas? Referida a quien debería asumir los costos de la formación (ítems12 y 13)
 - ¿Quién o quiénes deberían orientarlas? Referida al perfil que debería tener el o los sujetos que liderarían la formación (ítems 14, 15, 16, 17, 18 y 19)
 - Motivos por los que debería realizarse. Referidos a la causa o causas que originan la necesidad de la formación (ítems 20, 21, 22, 23, 24 y 25).
- III. Lo que deberían suponer las actividades de formación para los docentes, referidas a estímulos, reconocimientos y/o socialización con pares mediante la valoración de los ítems 26, 27, 28, 29, 30 y 31.

- IV. Razones por las que rechazaría la capacitación como: tiempo, lugar, sector oferente (publico/privado) y poca pertinencia con las necesidades de formación valoradas a través de los ítems 32, 33, 34, 35, 36 y 37.
- V. Respuesta que debe suponer para los docentes la participación en actividades de formación, referidas a la pertinencia, demanda y persistencia de la formación, valoradas a través de los ítems 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 y 45.

El cuestionario NEFTUIN permite con su aplicación, valorar en primer lugar, a través de las dimensiones del apartado B la importancia y la formación del profesorado en torno a la inclusión escolar y en segundo lugar, a través de las dimensiones del apartado C sus preferencias para participar en actividades de formación sobre la perspectiva inclusiva, permitiendo identificar las posibles necesidades de formación del profesorado y su posible correlación o no, con el nivel de importancia que para éste colectivo tiene el conocer sobre la perspectiva inclusiva y su disponibilidad o preferencias para participar en actividades de formación permanente, sobre el tema en particular.

La decisión de optar por la aplicación del cuestionario NEFTUIN, a pesar de haber sido pensado y diseñado para valorar las necesidades formativas de los docentes en el marco de la integración escolar, está fundamentada en razones tales como:

- Su pertinencia, validez y confiabilidad para identificar las necesidades de formación del profesorado en ejercicio, relacionadas con la atención a la diversidad de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad o de dificultades para el aprendizaje.
- Su utilidad, a pesar de los años, es pertinente y oportuna dado que la integración es el paso para llegar a la inclusión (es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de los sujetos con discapacidad en la escuela común, que están todavía muy lejos de ser integrada)

- Permite establecer las posibles correlaciones entre el nivel de formación del docente en torno a la inclusión escolar y la importancia que éste da a conocer sobre el tema en mención.
- Permite conocer las preferencias de los docentes para participar en actividades de formación relacionadas con el tema de inclusión escolar. Esta información se constituye como referente para el diseño de programas y estrategias orientadas a dar respuesta a las necesidades de formación de los docentes que favorezcan de manera eficiente y oportuna en su desempeño en torno a la inclusión escolar.

5.3.4. Procedimiento

Como ha quedado expuesto en los capítulos del apartado teórico, a nivel general y retomando a Ainscow (1999) en Meléndez (2002, p. 54) “la Inclusión se refiere a sistemas respondiendo a las necesidades de las personas, como es su deber y no de personas tratando de responder a sistemas estandarizados (de naturaleza excluyente)”. Por lo tanto es prioridad para el sistema educativo colombiano y en particular para el municipio de Armenia – Quindío, atender entre otros factores de la perspectiva inclusiva, la formación del profesorado, en orden a que si bien se evidencia al respecto un planteamiento claro de la política de educación inclusiva desde la normatividad planteada por el MEN, en la práctica se refleja un cumplimiento parcial en la aplicación de dichos decretos y lineamientos.

Este comportamiento se observa en las instituciones educativas en aspectos tales como: carencia total o parcial del personal idóneo para atender a la población con n.e.e, ineficiencia en el trabajo interdisciplinar, dilación en la contratación del personal de apoyo, falta de capacitación en herramientas pedagógicas que dinamicen el quehacer docente para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes con n.e.e., desinterés por parte del profesorado para participar de manera activa y comprometida en el desarrollo y

ejecución de las políticas de una “Educación para Todos” al considerar que la atención a los escolares objeto de inclusión es responsabilidad de otros profesionales especializados en el tema.

En este orden de ideas, para dar cumplimiento al propósito de la investigación, se estableció un primer contacto con los rectores de las instituciones educativas del sector oficial del municipio de Armenia, invitándoles a participar en el desarrollo de la misma a través de la vinculación de sus docentes mediante el diligenciamiento del cuestionario NEFTUIN.

En segundo lugar, se hizo presencia en las instituciones educativas para socializar la propuesta de investigación con los docentes, explicando la finalidad y beneficios de la misma y planteando que la participación tenía el carácter de ser voluntaria bajo el principio de confidencialidad de la información.

En tercer lugar, se acuerda fecha, lugar y hora de aplicación del instrumento a los docentes que de manera voluntaria decidieron participar en el proceso de acopio de información en el desarrollo de la investigación.

Como ha quedado expuesto en los capítulos del apartado teórico, a nivel general y retomando a Ainscow (1999) en Meléndez (2002, p. 54) “la Inclusión se refiere a sistemas respondiendo a las necesidades de las personas, como es su deber y no de personas tratando de responder a sistemas estandarizados (de naturaleza excluyente)”, es prioridad para el sistema educativo colombiano, y en particular para el municipio de Armenia – Quindío, atender entre otros factores de la perspectiva inclusiva, la formación del profesorado en orden a que si bien se evidencia un planteamiento claro de la política de educación inclusiva desde la normatividad planteada por el MEN, en la práctica se refleja un cumplimiento parcial en la aplicación de dichos decretos y lineamientos.

Este comportamiento se observa en las instituciones educativas en aspectos tales como: carencia total o parcial del personal idóneo para atender a la población con n.e.e, ineficiencia

en el trabajo interdisciplinar, dilación en la contratación del personal de apoyo, falta de capacitación en herramientas pedagógicas que dinamicen el quehacer docente para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes con n.e.e., desinterés por parte del profesorado para participar de manera activa y comprometida en el desarrollo y ejecución de las políticas de una “Educación para Todos”, al considerar que la atención a los escolares objeto de inclusión es responsabilidad de otros profesionales especializados en el tema.

En este orden de ideas, para dar cumplimiento al propósito de la investigación se determinaron los siguientes pasos:

1. Definición de la población objeto de estudio: todos los docentes de educación básica vinculados a todas las instituciones de educación básica del sector oficial del municipio de Armenia.
2. Selección de la muestra de profesores mediante el procedimiento de muestreo aleatorio simple.
3. Adaptación del cuestionario NEFTUIN: ajustes en redacción y gramática conforme a las características del contexto y adición de ítems que permitieran recoger toda la información necesaria y pertinente en coherencia con los propósitos de la investigación.
4. Validación del instrumento mediante valoración del grado de intensidad de los ítems, realizada por profesionales competentes en el tema, pedagogos y especialistas en el área de educación especial.
5. Información a los rectores de las instituciones educativas identificándonos y expresando nuestra pretensión de aplicar el cuestionario, explicando la importancia y pertinencia de la información a recoger.

6. Determinación de fecha y hora de aplicación del cuestionario, previo contacto directo con los docentes que expresaron disponibilidad y voluntad para diligenciarlo.
7. Recolección de los datos mediante aplicación presencial.
8. Codificación y tabulación de las respuestas teniendo en cuenta su naturaleza para poder realizar el análisis estadístico, utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 20.
9. Análisis de los datos cuantitativos y cualitativos: para estos últimos se consideró oportuno la utilización de pruebas no paramétricas, determinando que la más apropiada era el Ji-Cuadrado, para conocer si las variables medidas en escala nominal se relacionan o no. Igualmente, se utilizaron tablas de contingencia para estudiar la distribución de frecuencia.

Capítulo 6.

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES ASOCIADAS A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ENTORNO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL MUNICIPIO DE ARMENIA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se indican los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento NEFTUIN a los participantes en la investigación.

La información del apartado **A** permite identificar el perfil y la posible interacción de los docentes con estudiantes con n.e.e.

Los datos que del apartado **B** brindan información relacionada con los niveles de importancia y formación de los docentes participantes en torno a la inclusión escolar, en cinco dimensiones teóricas o variables como son: conocimientos generales, adaptación a la enseñanza, evaluación y diagnóstico, relaciones y cooperación con la comunidad, autoevaluación y desarrollo.

El apartado **C** permite conocer a través de nueve variables la información referente a las preferencias organizativas de los profesores en cuanto a la realización de las actividades de formación relacionadas con la inclusión escolar. Los datos recolectados fueron analizados a través del paquete estadístico SPSS versión 20.0 para Windows.

Para las variables generales que se observaron a través del apartado B y que fueron analizadas a través de diferentes preguntas organizadas de forma no consecutiva, se realizó una agrupación por repeticiones de respuesta, asociando el conjunto de datos para cada individuo y asignando una puntuación de 0 a 5, en donde 0 corresponde a no responder la pregunta, 1 al nivel más bajo de importancia o formación según el tipo de pregunta y 5 al mayor nivel de importancia o formación. Por tal motivo la puntuación posible que se puede obtener en cada variable varía entre 0 y 40. Los datos válidos para este análisis fueron 187.

6.1. Perfil de los participantes (apartado A)

Para la aplicación del instrumento NEFTUIN en 2014 se encuestaron 188 docentes, pertenecientes a la muestra de 12 instituciones educativas, de una población total de 29“,

ubicadas en el área urbana de Armenia – Colombia: Rufino centro, Rufino sur, Ciudadela del Sur, Normal Superior del Quindío, José Celestino Mutis, Santa Teresa de Jesús, Jesús María Ocampo, República de Francia, Ciudadela de Occidente, CASD Santa Eufrasia, CASD Amparo Santa Cruz y Nuestra Señora de Belén. A continuación en la Figura 5 y Tabla 5 se puede apreciar la participación que representó cada institución educativa perteneciente a la muestra con relación al número de instrumentos aplicados.

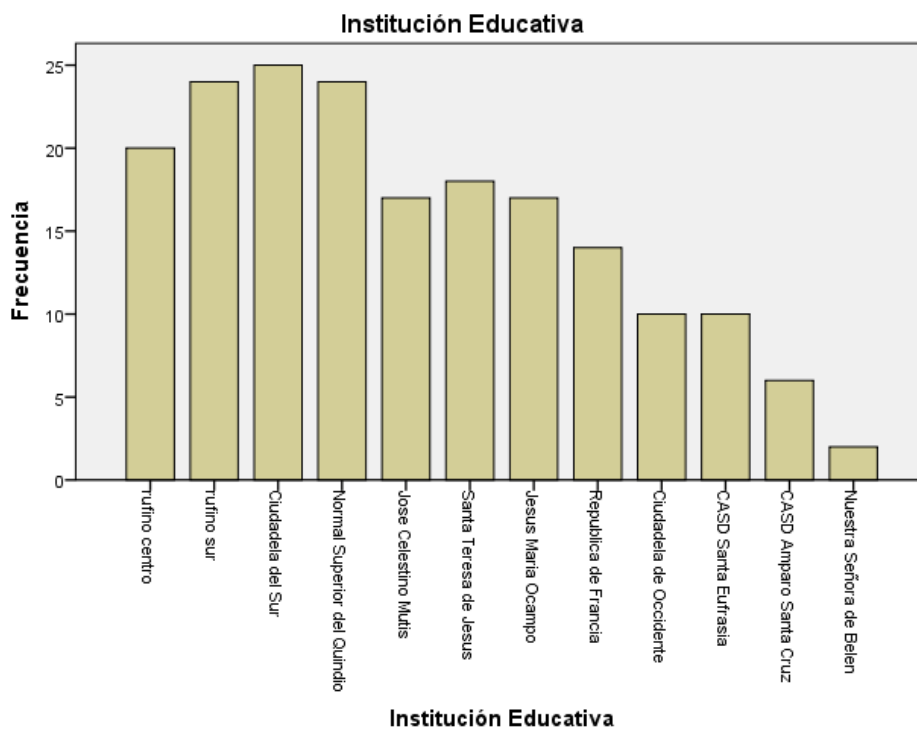


Figura 5. Distribución de encuestas en instituciones educativas.

Tabla 5. Participación de instituciones educativas en encuestas aplicadas.

Institución educativa	Frecuencia	Porcentaje
Rufino centro	20	10,7
Rufino sur	24	12,8
Ciudadela del Sur	25	13,4
Normal Superior del Quindío	24	12,8
José Celestino Mutis	17	9,1
Santa Teresa de Jesús	18	9,6
Jesús María Ocampo	17	9,1
República de Francia	14	7,5
Ciudadela de Occidente	10	5,3
CASD Santa Eufrasia	10	5,3
CASD Amparo Santa Cruz	6	3,2
Nuestra Señora de Belén	2	1,1

- Características sociodemográficas de los participantes

Los docentes encuestados son predominantemente del sexo femenino representando el 56,15% de la población, el 42,25% de la población es de sexo masculino y el porcentaje restante corresponde a datos no válidos para el estudio. La mayor concentración de la población se ubica en edades comprendidas entre 31 y 60 años representando el 68% del total. La edad de los docentes que menos representación porcentual tiene corresponde a una edad menor o igual a 25 años y mayores de 61 años. Se puede observar en la siguiente gráfica el comportamiento de la edad de los docentes aclarando que cada número de edad representa las opciones en la pregunta dentro del instrumento.

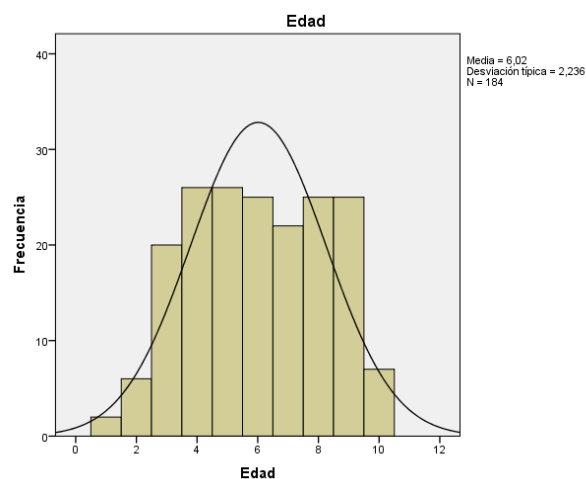


Figura 6. Edad de los docentes encuestados.

- Condiciones y experiencia laboral de los docentes participantes

El promedio de tiempo de experiencia en el ejercicio del rol docente de los participantes oscila entre los 16 y 20 años; los profesores que representan la mayor cobertura porcentual son aquellos que tienen experiencia entre 6 y 10 años (19,5%).

Los principales niveles de estudio que tienen los docentes que participaron en el diligenciamiento de la encuesta se ubican en orden descendente en el nivel de especialista (36,9%), licenciados (33,2%) y profesionales no licenciados el 15%. Es importante resaltar que algunos docentes tienen estudios en el nivel de magister, como se puede observar en la

figura 7, lo que permite inferir que los docentes buscan ascender en su nivel de formación pero sin embargo, no se identifica que sea en áreas relacionadas directamente con la inclusión educativa.

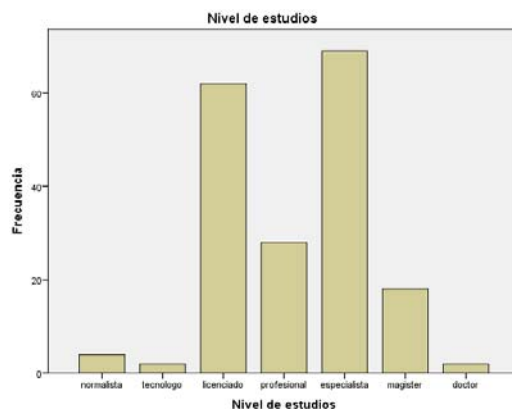


Figura 6. Nivel de estudio de los encuestados

Es igualmente importante resaltar que un 27,81% de los docentes de la muestra encuestada no está vinculado en propiedad, lo que podría significar que este porcentaje no contribuye de manera significativa al posicionamiento de la inclusión educativa en las instituciones, dado que la provisionalidad no posibilita un acercamiento al conocimiento y apropiación de las políticas educativas de la institución ni del PEI.

Con relación a las áreas de conocimiento específicas impartidas por los docentes, se destaca su participación en español con el 12,3%, matemáticas con el 10,5% e inglés con el 9,9%. Así mismo una participación del 22,8 % de los docentes en diversas áreas como sociales, biología, física, artística, ética, estadística y educación física.

El 34,1% de la población se desempeña en nivel de educación básica secundaria, particularmente en los grados 6° a 9°, seguido por un 20% de los docentes que se desempeñan en varios niveles de educación distribuidos entre los grados 4° y 5° de educación básica primaria y los grados 10° y 11° de educación media. Por lo que respecta a la intervención de docentes de educación básica primaria con la estrategia plan área para los grados 1° a 3°, se identifica una participación de los docentes equivalente al 13,5% de la población encuestada (Figura 8).

Con relación a la experiencia de los docentes en otros niveles de educación diferentes al de su desempeño en el momento de la aplicación de la encuesta, se identificó que el nivel en el que menor experiencia tienen es en el de educación técnica y tecnológica, destacándose un 54,9 % de la población con experiencia incluso desde preescolar el nivel universitario.

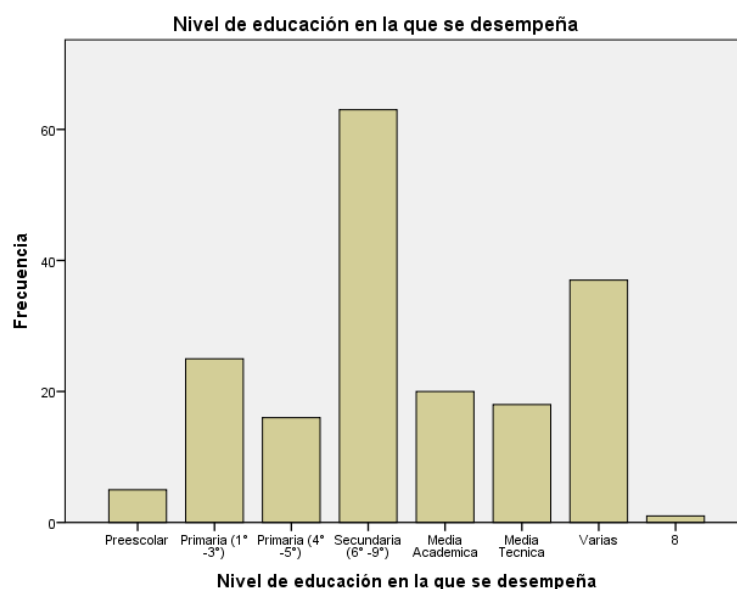


Figura 7. Nivel de educación en que se desempeñan los encuestados.

Con relación al número de estudiantes que cada docente atiende por grado de escolaridad (considerando que el promedio de estudiantes por grupo es de 25 en grado de preescolar y de 44 en los demás grados), se identifican en promedio entre 85 y 104 estudiantes atendidos por un 40,4% de la población docente encuestada, seguido de un 17,5% de docentes que atiende en promedio entre 45 y 65 estudiantes por grado.

Un 9,9% de los docentes atiende entre 125 y 144 estudiantes por grado. Un 9,4% de la población atiende a más 205 estudiantes por grado y un 8,2% atiende entre 105 y 124 estudiantes por grado como se observa en la Figura 9, respectivamente.

Las cifras de estudiantes por grado, corresponden al número asignado en el instrumento para las opciones de respuesta. Respecto a los tamaños de los grupos por número de estudiantes que atienden los docentes, se identifica un predominio de 35 a 40 estudiantes con el 33,2%, aunque con un promedio general de 31 a 35 estudiantes por grupo.

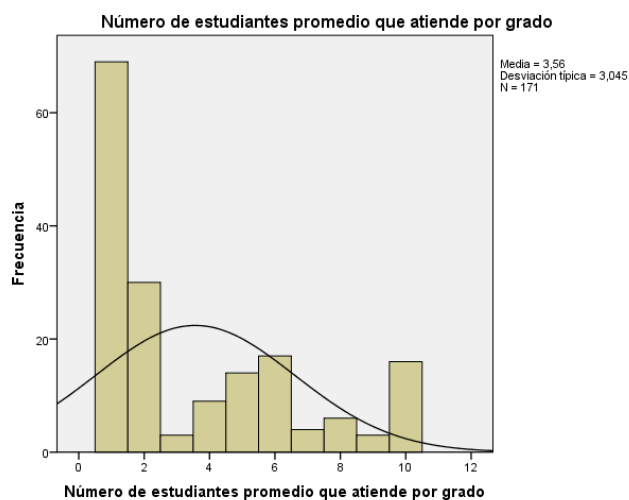


Figura 8. Número de estudiantes promedio que atiende por grado cada profesor.

- Presencia de estudiantes con n.e.e. en los grupos en los que los docentes participantes ejercen su práctica pedagógica.

El 90,6% de los docentes interactúa en su práctica pedagógica con estudiantes con necesidades educativas especiales, de los cuales el 47,1% presentan diversos tipos de discapacidad (auditiva, baja visión, cognitiva y/o motora).

Igualmente, se identifica que de la población escolar atendida por los docentes, un 22,9% de los estudiantes presenta déficit de atención e hiperactividad y un 15% manifiesta dificultad de aprendizaje para la adquisición de procesos lógico matemáticos y de lectoescritura. En la Figura 10 se puede observar claramente la distribución de las respuestas presentada en el presente ítem.

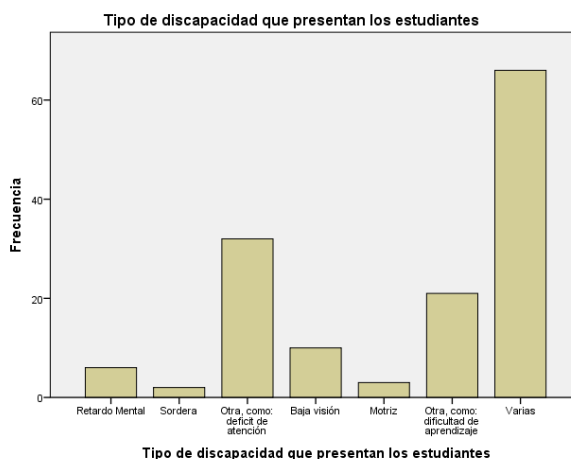


Figura 9. Tipo discapacidad que presentan los estudiantes con n.e.e.

El 92,5% de los docentes atienden en promedio por grupo un número de entre 1 y 5 estudiantes con necesidades especiales, lo que en términos de total de estudiantes atendidos por grado (entre 85 y 104) representa 42,8% de estudiantes con n.e.e. y el 1.18% de estudiantes con n.e.e. por grupo.

En promedio los docentes tienen experiencia en la interacción pedagógica con estudiantes con n.e.e. con una trayectoria de entre 6 y 10 años. Sin embargo, el rango en el que se ubica un mayor porcentaje de estos docentes en el aula es entre 1 y 5 años con una representación del 64,4% de la población encuestada.

El 78,8% de los docentes ha participado en actividades de formación sobre inclusión o integración escolar. Entre las actividades en las que han participado se destacan: jornadas pedagógicas con un 20,1% de participantes, el 12,2 % de docentes con participación en actividades de capacitación orientadas por la Secretaría de Educación Municipal y un 47% de los docentes con participación seminarios, congresos y diplomados, entre otras, como se observa en la Figura 11, de lo que se infiere que el tema de inclusión educativa no es desconocido para la gran mayoría de los docentes.

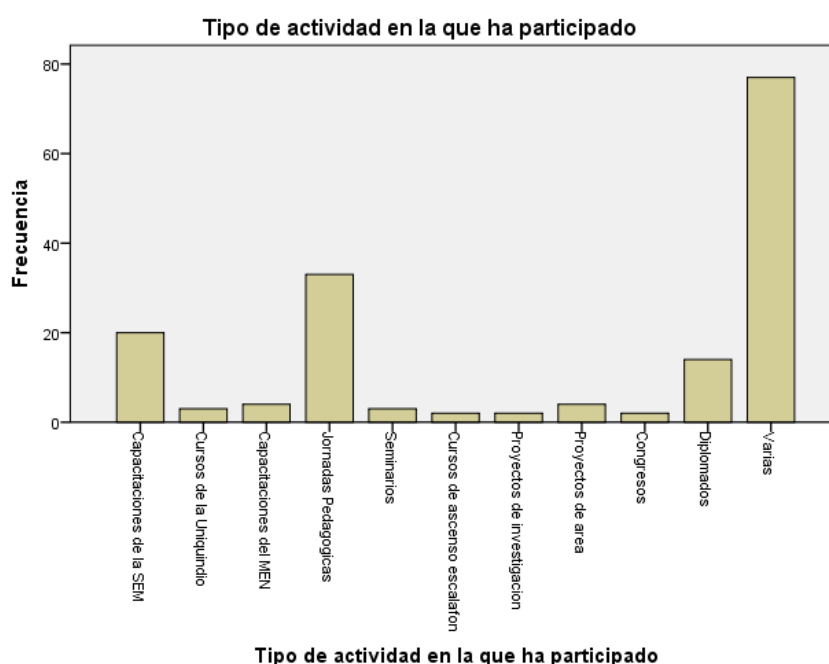


Figura 10. Tipo de actividades en las que han participado los profesores.

Con base en la información suministrada con la aplicación del apartado A del Instrumento NEFTUIN, se afirma que el perfil más característico de la muestra de estudio sería el siguiente:

1. Docentes con predominio de participación del sexo femenino.
2. Con edades comprendidas entre 31 y 60 años.
3. Con predominio de experiencia en el ejercicio de su rol entre 6 y 10 años.
4. Con formación de postgrado en el nivel de especialización correspondiente al 36,9% de la población general.
5. Con predominio de un 34,1% de la población participando en nivel de educación básica secundaria, particularmente en los grados 6° a 9°.
6. En propiedad del cargo en un porcentaje población de 72%.
7. Con dominio específico de conocimiento en orden descendente de las áreas de español, matemáticas e inglés.
8. Con experiencia en los diversos niveles de educación concentrada en el 54,9 % de la población.
9. Con responsabilidad en un 40% de la población de atención a estudiantes entre 85 y 104 en promedio, por grado de escolaridad.
10. Con responsabilidad general de atención entre 31 y 35 estudiantes por grupo.
11. Con interacción en un 90,6% de la población en su práctica pedagógica con estudiantes con n.e.e. provocadas por diversos tipos de discapacidad.
12. Con relación directa entre 1 y 5 estudiantes con n.e.e. en su aula en un 92,5%
13. Con experiencia en participación en un 78,8% de la población, en actividades de formación sobre integración y/o inclusión.

6.2. Análisis de variable conocimientos generales (Apartado B)

Se ha valorado la apreciación que los docentes tienen respecto de la importancia y formación relacionada con sus conocimientos generales sobre la inclusión y la enseñanza a nivel global. Para el análisis de esta dimensión, los indicadores valorados a través de los ítems 1, 2, 3, 8, 12, 14, 20 y 22 hacen referencia a los principios y finalidad de la inclusión, características generales que presentan los estudiantes con n.e.e., modelos y formas de llevar a cabo la inclusión de estos alumnos, legislación sobre la inclusión a nivel mundial, nacional y local, terminología básica de educación especial, repercusiones del proceso de inclusión en la comunidad educativa y disponibilidad de los recursos materiales y humanos.

Al respecto se identifica que el nivel de importancia de los conocimientos generales presenta una asimetría a la izquierda, mostrando que el mayor porcentaje de docentes lo califica con 40, equivalente al 16% que es la puntuación más alta aunque se puede observar que la concentración porcentual siguiente con referencia a su tamaño es en la calificación 32, equivalente al 13,9%. Ver figura 12.

Respecto del nivel de formación de los docentes sobre la dimensión de conocimientos generales, el comportamiento de la información analizada indica la presencia de una formación de nivel medio, con una mayor concentración porcentual de 9,6% resultante de una puntuación de 16, ubicándose por debajo de la mediana con una puntuación de 22 respectivamente. Esto refleja un contraste entre el nivel de importancia que los docentes asignan al conocimiento valorado en la dimensión y su nivel de formación, observándose dispersión en el comportamiento de las respuestas dadas por la población participante.

Al realizar la prueba Chi Cuadrado de Pearson, con el fin de evaluar la asociación o no (dependencia) entre dos variables nominales cualitativas y el nivel de significación de independencia entre dos variables no relacionadas, se identifica la existencia de una relación de dependencia estadísticamente significativa entre el nivel de importancia y el nivel de formación

en la misma variable. Según la correlación de Spearman, ésta se define como positiva débil; la importancia en los conocimientos generales también se relaciona con la formación en adaptación de la enseñanza ($\chi^2=1079,945$, $p < 0,05$) y la formación en las relaciones y cooperación con la comunidad ($\chi^2=908,732$, $p < 0,05$) con una correlación débil positiva y no se encuentra una relación estadísticamente significativa con la formación en evaluación y autoevaluación.

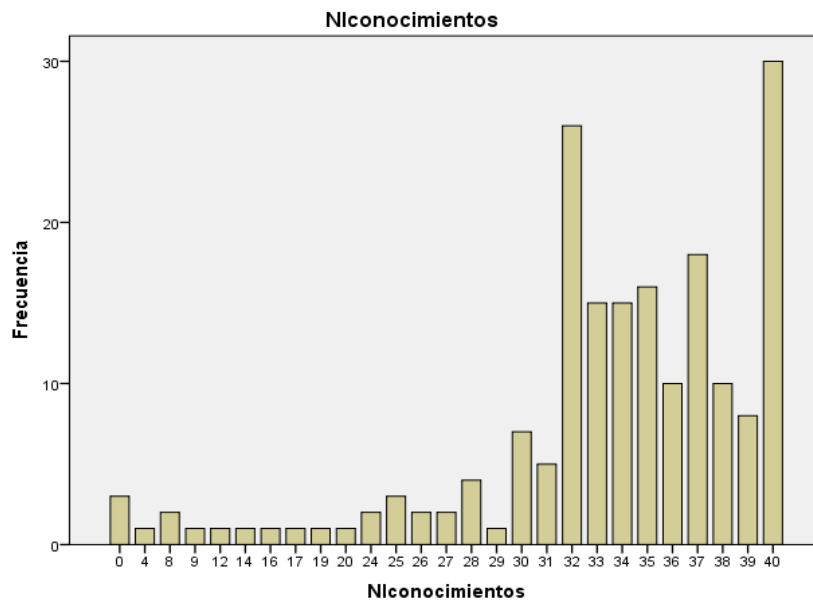


Figura 11. Nivel de importancia de los conocimientos generales

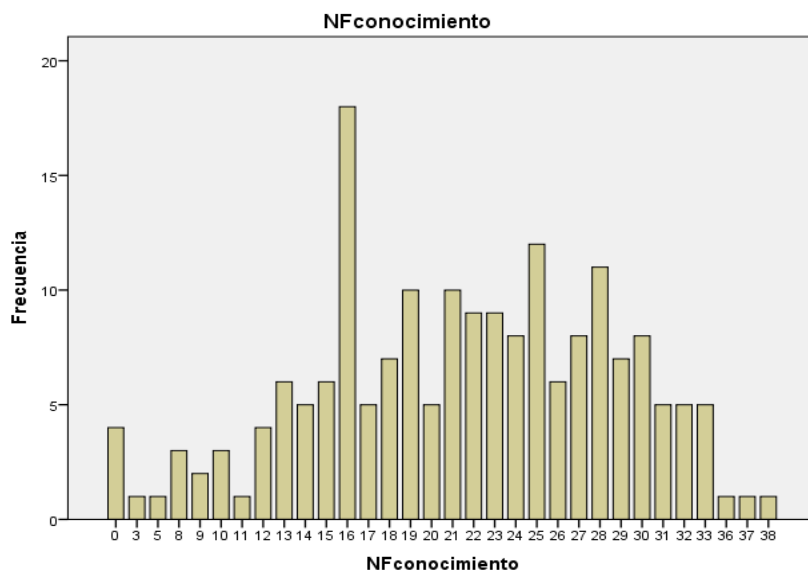


Figura 12. Nivel de formación en conocimientos generales

Realizando un comparativo entre el comportamiento de la población por sexos (femenino Vs masculino), para el nivel de importancia y formación que los participantes afirman tener con relación a conocimientos generales, la población femenina con datos validos equivale a 105 mujeres y la masculina a 79 hombres.

Se identifica respecto al nivel de importancia que la mitad de la población para el caso del sexo femenino se encuentra a una puntuación un poco más alta que para el masculino, caso contrario ocurre con el nivel de formación, aunque existe afinidad entre el comportamiento de ambos sexos. Se destaca que, para el nivel de formación, las puntuaciones normales tienen mayor cobertura a valores inferiores que lo que ocurre con la importancia que asignan los docentes.

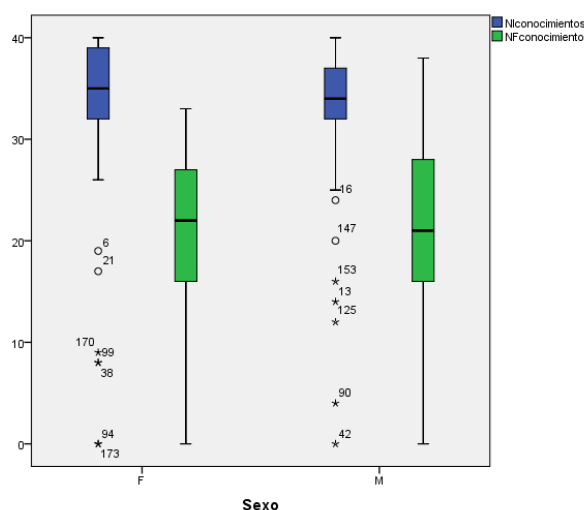


Figura 13. Comportamiento del nivel de importación y formación en conocimientos generales, por sexo.

6.3. Análisis de la variable adaptación de la enseñanza

Se ha valorado la apreciación que los docentes tienen respecto de la importancia y formación relacionada con la adaptación de la enseñanza. Para el análisis de esta dimensión los indicadores valorados a través de los ítems 4, 5, 9, 13, 18, 21, 31 y 36 hacen referencia a la selección y adaptación de objetivos, contenidos, actividades, tareas y materiales, organización del espacio y el tiempo, técnicas específicas de educación especial y en general estrategias de individualización.

La importancia de la adaptación de la enseñanza para los docentes participantes, al igual que en la variable anterior, presenta una asimetría a la izquierda mostrando que el mayor porcentaje de docentes lo califica con 40 (22.5%), la concentración porcentual siguiente con referencia a su tamaño se ubica con calificación de 32 (10,7%), lo que se puede observar de forma más detallada en la Figura 15.

Respecto a la formación de los participantes se observa una concentración de los docentes encuestados en aquellos que asignan calificación de 16 y 24, ambos con una representación del 8,6% de la muestra, seguido por el 8% que asignó una calificación de 22. Por esto podemos decir que la formación tiene un nivel medio y con un comportamiento más variable que la asignación de importancia, como se ve en la figura 16.

Al realizar la prueba *Chi Cuadrado* de Pearson se identifica la existencia de una relación de dependencia estadísticamente significativa entre la importancia y la formación en la misma variable ($\chi^2 = 836,892, p < 0,05$), la relación es positiva y débil según la correlación de Spearman; la importancia de la adaptación de la enseñanza se relaciona al igual con la formación en los conocimientos generales ($\chi^2 = 931,712, p < 0,05$) y la formación en las relaciones y cooperación con la comunidad ($\chi^2 = 793,360, p < 0,05$) con una correlación débil positiva, por otra parte no se encuentra una relación estadísticamente significativa con la formación en evaluación de la enseñanza y autoevaluación.

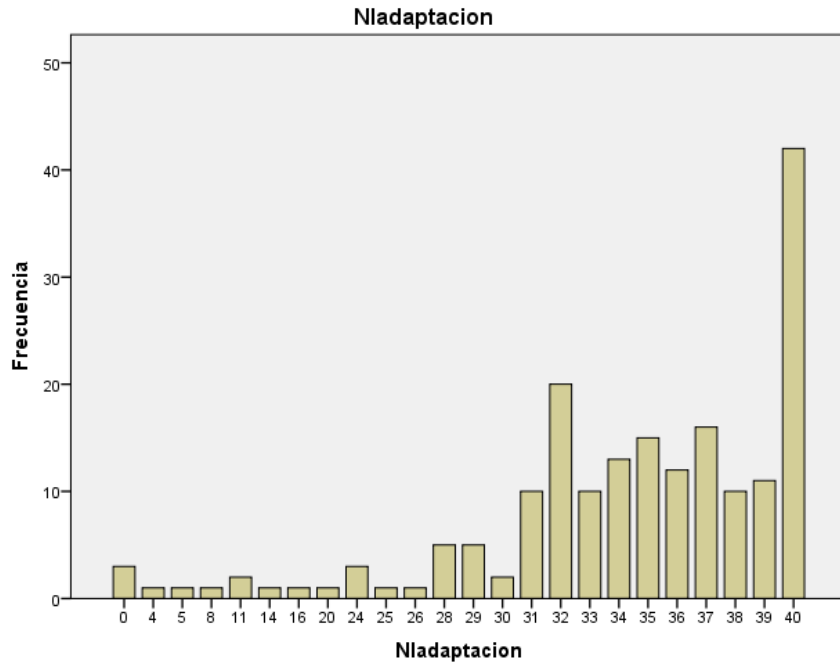


Figura 14. Nivel de importancia de la adaptación de la enseñanza

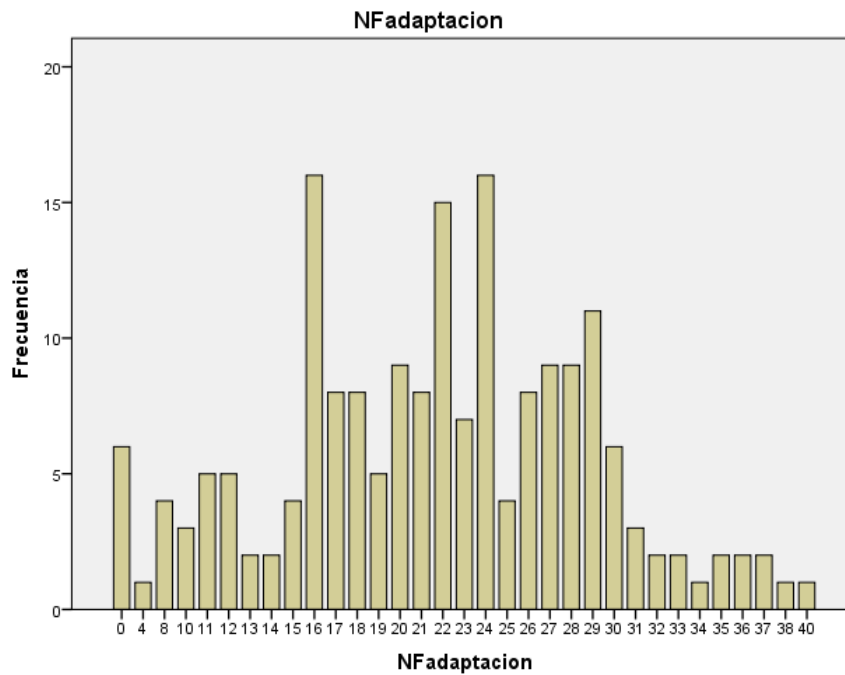


Figura 15. Nivel de formación en la adaptación de la enseñanza

Para el caso de la comparación entre el comportamiento de hombres y mujeres para la variable nivel de adaptación, se observa que la mitad de la población de sexo femenino se encuentra a una puntuación un poco más alta que el género masculino, aunque se observa un comportamiento bastante afín entre ambos sexos. Para el caso de la formación se observa una

marca para el sexo masculino que el quintil 1 y 3 se ubican a puntuaciones mayores que las mujeres. Adicional a esto se identifica que los datos normales son más dispersos a las puntuaciones inferiores para el caso de la formación, tanto en mujeres como en hombres.

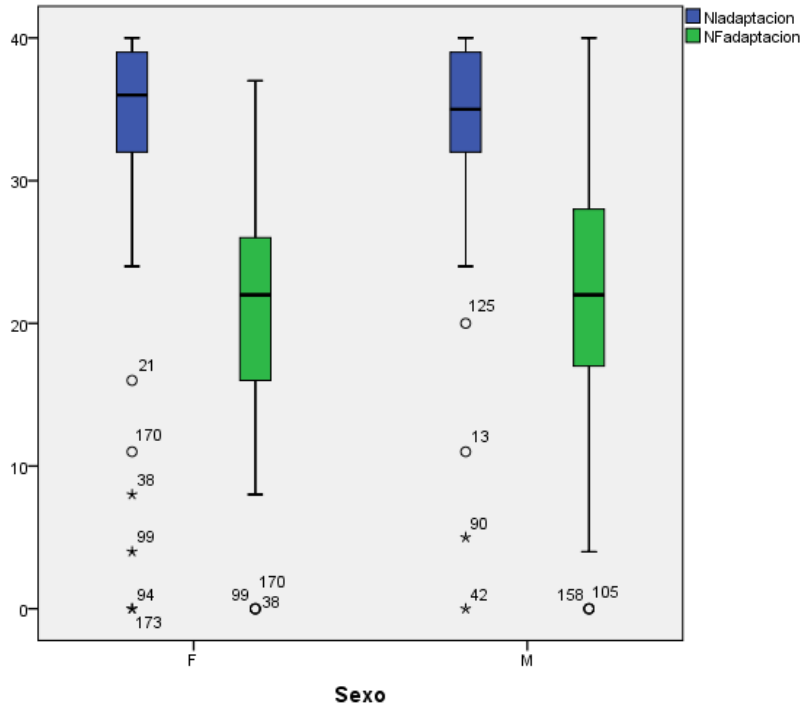


Figura 16. Comportamiento del nivel de importación y formación en la adaptación, por sexo.

6.4 Análisis de la variable evaluación y diagnóstico

Se ha valorado la apreciación que los docentes tienen respecto la evaluación y diagnóstico de las n.e.e. Para el análisis de esta dimensión, los indicadores valorados a través de los ítems 7,10, 15,23, 25, 26, 28 y 37 hacen referencia a la identificación de las dificultades de aprendizaje, la aplicación de técnicas diferentes de recolección de datos, la elaboración de informes sobre el desarrollo de los estudiantes, la interpretación y evaluación del proceso de inclusión, la interpretación de los informes realizados por otros profesionales, diseño y aplicación de pruebas, evaluación del contexto socioeconómico/cultural y la individualización de los procesos de evaluación.

Se observa que esta variable tiene un nivel de importancia alto, tienen una asimetría a la izquierda y la concentración de la población más representativa porcentualmente es aquella

que asignó una puntuación de 40, de 40 puntos asignables, con un 25,7% de los participantes, seguido por 32 (13,9%).

Con relación a la formación que afirman tener los profesores en esta dimensión, el nivel que reconocen tener es muy variable, como se puede apreciar en figura 19.

La mayor concentración porcentual está representada en el 7% de los docentes que puntuaron en formación el equivalente a 32 puntos de 40 (7%), seguida por aquellos que calificaron su formación con 25 (6,4%) y 16 con el 5,9%. Es importante resaltar que como en las otras variables, la formación no presenta el mismo comportamiento en relación con la importancia y formación. Ninguno de los docentes alcanzó una puntuación de 40 en este nivel.

Al observar la relación de dependencia a través de la prueba *Chi Cuadrado* de Pearson se identifica que no existe una relación estadísticamente significativa entre la importancia y la formación en la dimensión evaluación y diagnóstico. La importancia que tiene tampoco tiene una relación estadísticamente significativa con la adaptación de la enseñanza, la relaciones y la autoevaluación, aunque si se identifica una relación significativa con respecto a la formación en conocimientos ($\chi^2 = 888,769, p < 0,05$).

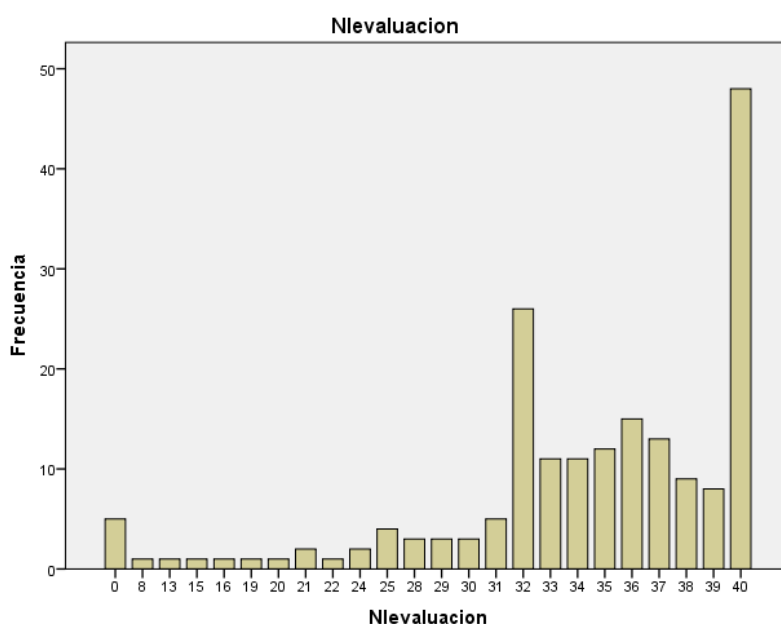


Figura 17. Importancia de la evaluación y diagnóstico

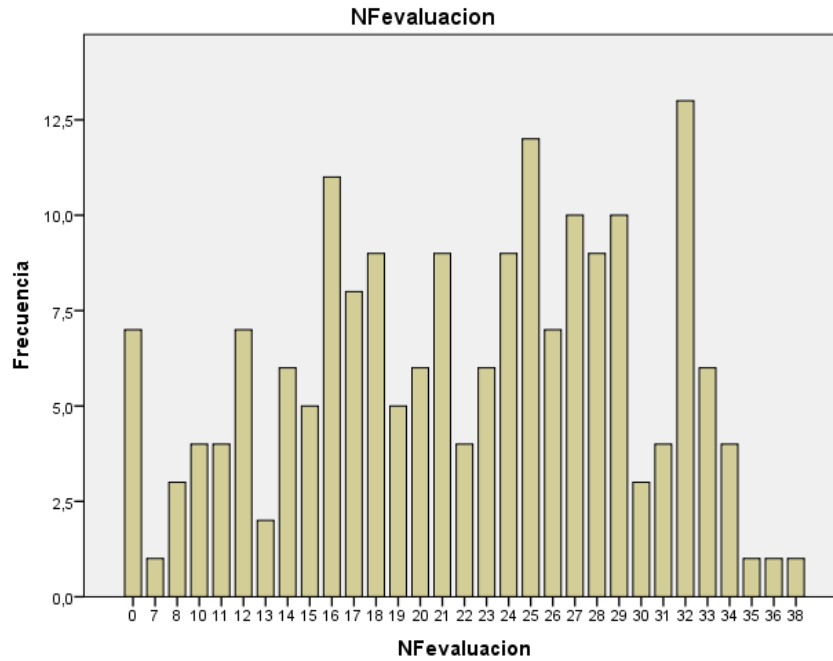


Figura 18. Nivel de formación en evaluación y diagnóstico

El nivel de importancia y formación que tiene el sexo masculino y femenino presenta afinidad en su comportamiento con respecto a la evaluación y diagnóstico con pequeñas variaciones que se ven marcadas. Por ejemplo, para las mujeres la mitad de la población demarca a una importancia mayor (puntuación superior) que los hombres y caso contrario con la formación; también en el quintil 3 se marca una puntuación mucho más alta que los hombres en el caso de la importancia, pero para el nivel de formación, el quintil 1, 3 y la mitad de la población demarcan a mayores calificaciones. Para esta variable se repite el comportamiento de mayor cobertura de puntuación inferior para la formación que para la importancia.

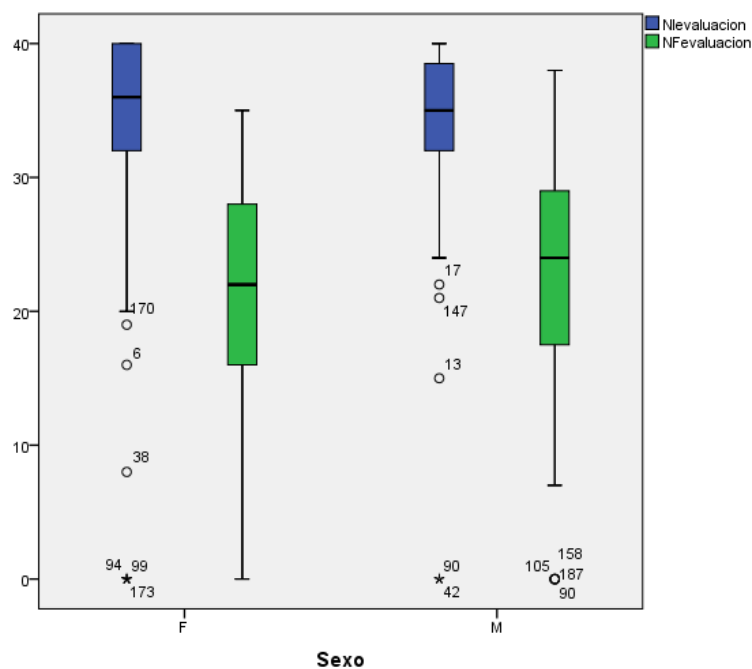


Figura 19 Comportamiento del nivel de importación y formación en la evaluación, por sexo.

6.5. Análisis de la variable relaciones y cooperación entre la comunidad educativa

Para el análisis de esta dimensión, los indicadores valorados a través de los ítems 6, 11, 16, 24, 29, 32, 34 y 40 hacen referencia a la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo con padres, entre profesores, directores de grupo, coordinadores de área, profesor de apoyo y orientador, aplicación de estrategias para fomentar las diferencias entre estudiantes y las relaciones a nivel social y académico, la aplicación de técnicas de intervención para sensibilizar a la comunidad educativa sobre el derecho y necesidad de la inclusión, el desarrollo de los mecanismos de comunicación, trabajo y coordinación entre profesionales y la promoción de actividades de ocio y tiempo libre.

Se identificó que el comportamiento de la importancia que tienen las relaciones y la cooperación posee una asimetría a la izquierda, alcanzando un alto nivel, como se puede apreciar en la Figura 21.

La mayor concentración porcentual se da en los docentes que asignan una importancia de 40 puntos (23,5%) de 40; por su parte, el nivel de formación se ubica en un nivel medio

como se puede ver en la Figura 22. La puntuación más alta fue de 38 representada por el 0,5% de la muestra, con un comportamiento general de variabilidad en la información analizada.

En este sentido, la mayor concentración porcentual de la población está ubicada entre los docentes que puntuaron 16 (7,5%) en nivel de formación, seguida por grupos con formación valorada en entre 24, 25, 30 y 31 puntos con el 5,9% cada uno de representación; es entonces donde se puede observar nuevamente que la formación que los docentes consideran tener no tiene una asimetría similar al comportamiento de la importancia que asignan a la misma variable.

Se observa, a través de los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba *Chi Cuadrado* de Pearson, que existe una relación de dependencia estadísticamente significativa entre la importancia y la formación en las relaciones y cooperación ($\chi^2 = 786,319$, $p < 0,05$), la relación es positiva aunque débil según la correlación de Spearman; la importancia dada a conocer sobre las relaciones y la cooperación también se relaciona con la formación en adaptación de la enseñanza ($\chi^2 = 871,352$, $p < 0,05$) y la formación en los conocimientos generales ($\chi^2 = 1080,536$, $p < 0,05$) con una correlación positiva débil; no se encuentra una relación estadísticamente significativa con la formación en evaluación y autoevaluación.

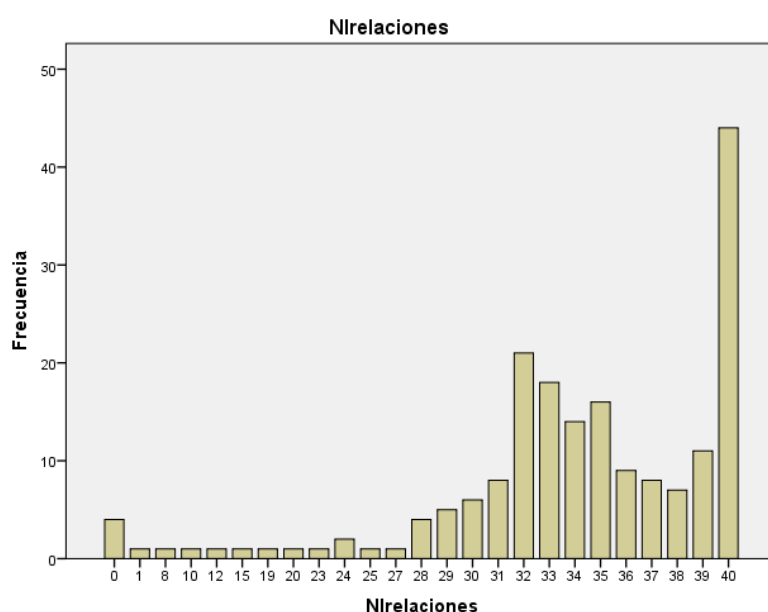


Figura 20. Importancia de las relaciones y cooperación entra la comunidad educativa

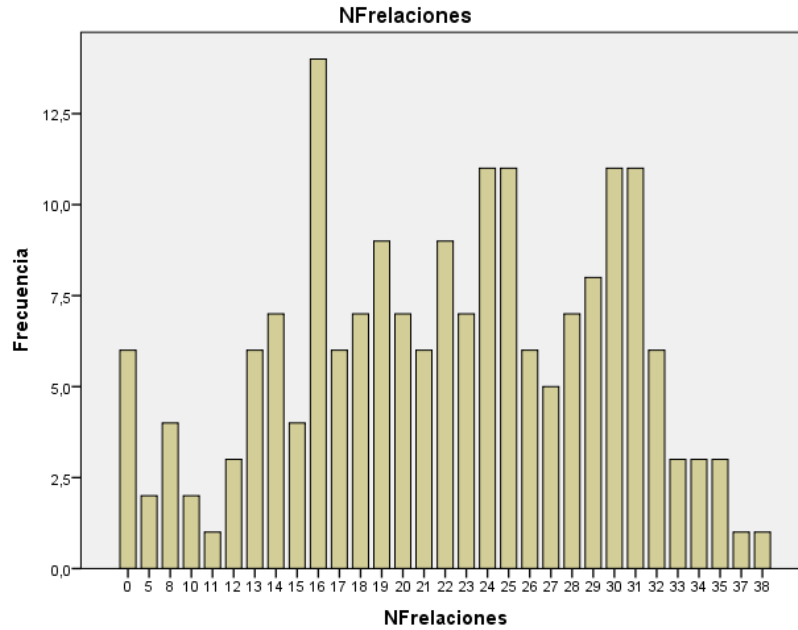


Figura 21. Formación en relaciones y cooperación entre la comunidad educativa

En la variable relaciones y la cooperación se encontró, al realizar un comparativo entre hombres y mujeres, que la mitad de la población de sexo femenino se encuentra en una puntuación ligeramente más alta que la del género masculino respecto a la asignación de importancia a la variable, lugar de ubicación del quintil tres y el inicio de los datos de normales. Respecto al nivel de formación los datos en ambos sexos son mucho más dispersos que respecto al nivel de formación y con un comportamiento muy similar, aunque para el caso de los hombre se observa que tanto el primer como el tercer quintil y la mitad de la población se encuentran a una puntuación un poco superior que las mujeres, pero guardando bastante similitud.

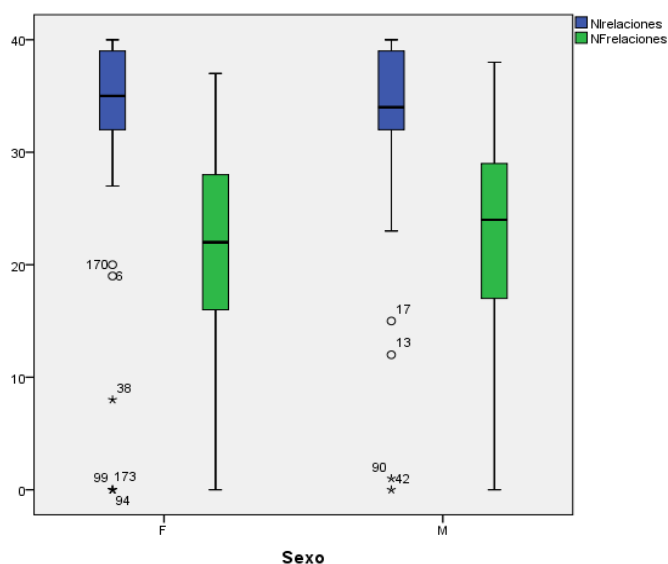


Figura 22. Comportamiento del nivel de importación y formación en las relaciones y cooperación, por sexo

6.6. Análisis de la variable autoevaluación y desarrollo profesional

Para el análisis de esta dimensión, los indicadores valorados a través de los ítems 17, 19, 27, 30, 33, 35, 38 y 39 hacen referencia al valor de la experiencia profesional para el auto-perfeccionamiento, la autoevaluación crítica del desempeño en la facilitación del proceso de inclusión, el desarrollo de procesos de reflexión y análisis sobre la propia práctica, la promoción de actividades encaminadas a la revisión y mejoramiento del proceso de inclusión educativa, el desarrollo de procesos de investigación en el aula, la aplicación de estrategias para identificar las necesidades propias del profesor y buscar respuestas, la generalización, transferencia y aplicación de lo aprendido en actividades de formación a la situación real educativa, y la aplicación de las estrategias de adaptación del proceso de enseñanza – aprendizaje al contexto en el que desarrolla.

El análisis de los datos permite identificar en los docentes una asimetría en los datos suministrados, como se puede observar en la Figura 24, en el que la mayor concentración porcentual se presenta en el grupo que califican el nivel de importancia de la autoevaluación y desarrollo profesional con 40 puntos (26,7%) de 40 posibles de obtener por la variable, seguido de 32 puntos con el 16%. Por parte de la formación de los docentes en esta variable se observa

un nivel de formación muy variable, como se puede observar en la Figura 25, aunque con una concentración de nivel medio y una mayor con docentes que valoraron su formación con un equivalente a 24 puntos (10,7%).

Al observar la relación de dependencia a través de la prueba *Chi Cuadrado* de Pearson se identifica que no existe una relación estadísticamente significativa entre la importancia y la formación en la autoevaluación. La importancia que tiene esta variable para los docentes tampoco tiene una relación estadísticamente significativa con la evaluación, las relaciones y cooperación, aunque si se identifica una relación significativa con respecto a la formación en conocimientos ($\chi^2 = 876,237, p < 0,05$) con una muy baja intensidad y con relación a la adaptación de la enseñanza ($\chi^2 = 797,128, p < 0,05$), con baja intensidad.

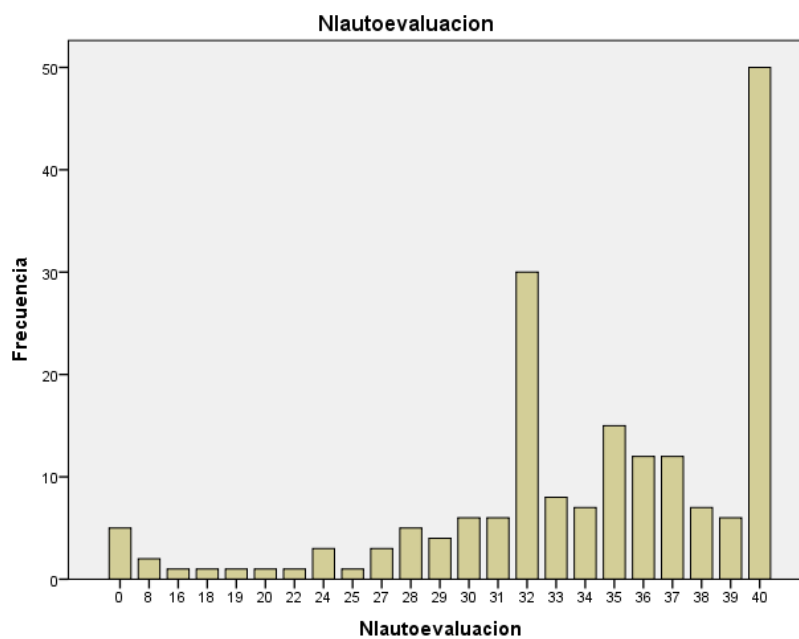


Figura 23. Importancia de autoevaluación y desarrollo profesional

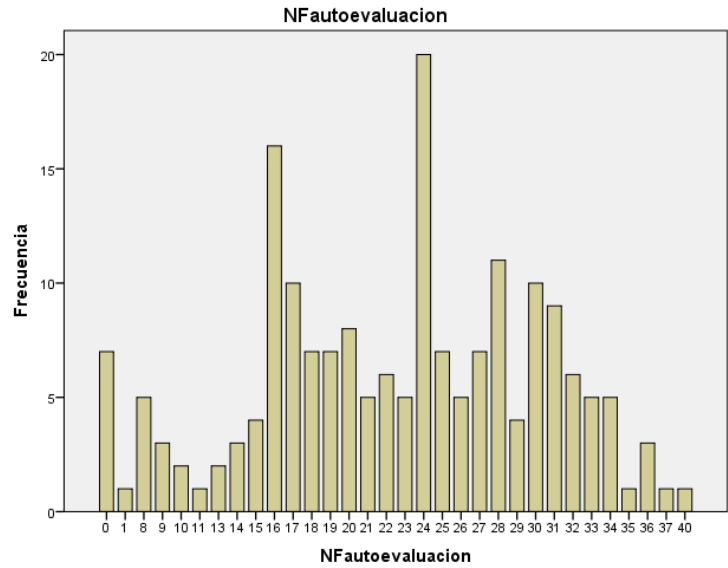


Figura 24. Formación en autoevaluación y desarrollo profesional

En la variables autoevaluación y desarrollo profesional se presenta similitud con el comportamiento de las variables anteriores respecto a las diferencia entre sexo y entre importancia –formación. Entre los puntos marcados entre hombres y mujeres se observa que la mitad de la población de las mujeres se ubica a mayor puntuación que los hombres respecto a la importancia de la variable, al igual que el tercer quintil y que los hombres logran alcanzar puntuaciones un poco superiores respecto a lo que consideran su formación.

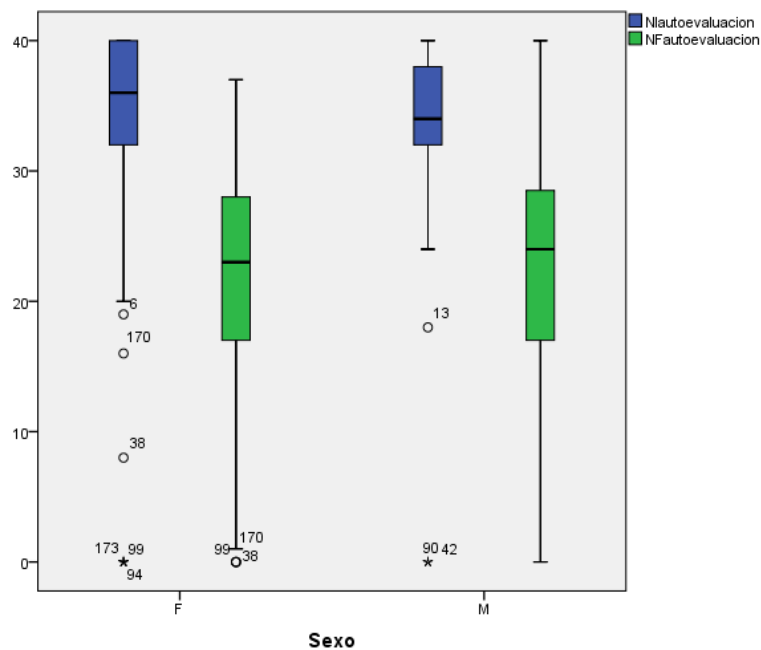


Figura 25. Comportamiento del nivel de importancia y formación en autoevaluación, por sexo.

De forma general se puede visualizar en la Figura 27 el comportamiento de la Mediana(valor de la variable de posición central en un conjunto de datos ordenados) en cada una de las variables, identificando en el eje Y la puntuación de 0 a 40 posible de obtener, al igual que el comportamiento general en las variables en donde se marca un mediana para las variables enfocadas a la importancia en puntajes superiores que a la mediana marcada para la formación que tienen los docentes. Es importante recordar que esta sólo marca la puntuación central de las encontradas en cada variable, mas no la más representativa porcentualmente ni el promedio de la población.

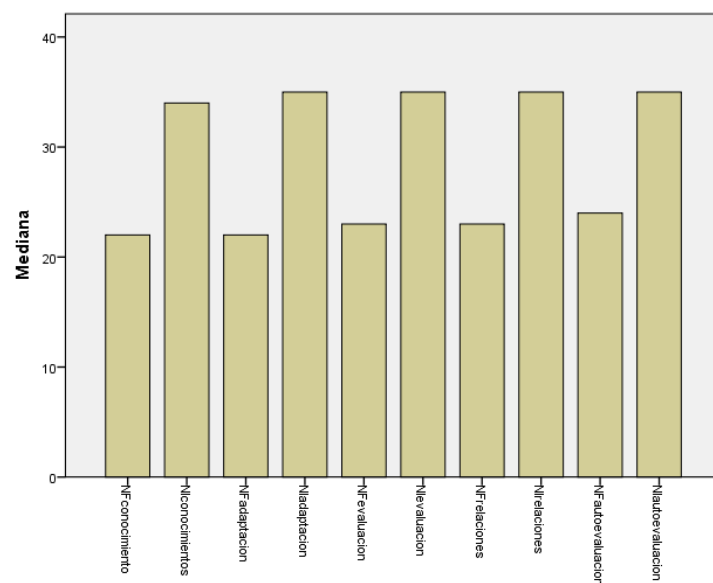


Figura 26. Comportamiento de Mediana de Variables observadas.

Concluyendo, se observa una asimetría con relación a los conocimientos generales, adaptación a la enseñanza, evaluación y diagnóstico, relaciones y cooperación con la comunidad, autoevaluación y desarrollo; con respecto a nivel de formación en todas las variables los docentes consideran tener una formación de nivel medio.

6.7. Análisis de las preferencias de capacitación del profesorado en torno a la inclusión

A través del apartado C del instrumento se buscó determinar las preferencias que tienen docentes respecto de su asistencia a actividades de formación permanente a partir de la valoración de sus respuestas en los ítems 1 a 45.

6.7.1. Asistencia a actividades de formación

Esta dimensión ha sido valorada a partir de las respuestas dadas a los ítems 1, 2 y 3 referidos a la frecuencia con la que participan, pertinencia de los horarios y accesibilidad por los costos que representan y que se pueden configurar como impedimento para la su participación.

En el análisis de los datos se identifica que tan sólo un 9% de los participantes han realizado una participación permanente a las actividades de formación; la población más representativa porcentualmente tiene una participación ocasional representada en el 46,3% y reflejada, de entre las diversas opciones de respuesta, en la selección de la opción “a veces”; entre los limitantes que se presentan para que los docentes no participen en las actividades de formación permanente se ubica la mayor concentración porcentual, en los horarios con 45,7% , así como en los costos de las mismas en un 36,2%, siendo esta una limitante ocasional. La información indicada se visualiza en la figura 28.



Figura 27. Participación en actividades de formación

Finalmente decidimos realizar el cruce de algunas variables con el fin de poder establecer si existe una relación de dependencia estadísticamente significativa para los ítems observados en el apartado C , encontrando una relación estadísticamente significativa entre si el docente acostumbra a participar en actividades de formación y si los horarios son un impedimento para participar en estas ($\chi^2= 170,854$, $p < 0,05$). Esta relación es débil e inversa, pues entre más de acuerdo están en participar, se encuentra en desacuerdo con que el horario sea un impedimento; también existe una relación entre la participación en actividades con que el costo de ellas sea una limitante ($\chi^2= 165,804$, $p < 0,05$), con una relación positiva pero leve.

6.7.2. Aspectos organizativos de las actividades de formación permanente para los profesores implicados en procesos de inclusión escolar

Esta dimensión ha sido valorada a partir de las respuestas dadas a los ítems 4 a 25, referidos a calendario académico para la realización de las actividades de formación, lugar de realización, financiación, profesionales idóneos para su orientación, lo que debe representar la capacitación para los docentes en el ejercicio de su rol.

- Características en cuanto a horario

Las preferencias de los docentes en cuanto al horario en el que deberían desarrollarse las actividades de formación permanente se establecen en el respectivo orden ascendente, así: formación durante el año en horario lectivo con una representación porcentual del 31,2% que manifiesta estar totalmente de acuerdo; formación en horarios no lectivos durante el año con el 31,4%; formación en el periodo de vacaciones con el 42,6% y formación en las vacaciones de fin de año académico con el 44,7%. Esta es la puntuación con mayor concentración porcentual de docentes que manifiestan total desacuerdo con este horario, este comportamiento se puede ver con mayor claridad en las siguientes gráficas. La información indicada se visualiza en las figuras 29, 30, 31 y 32.

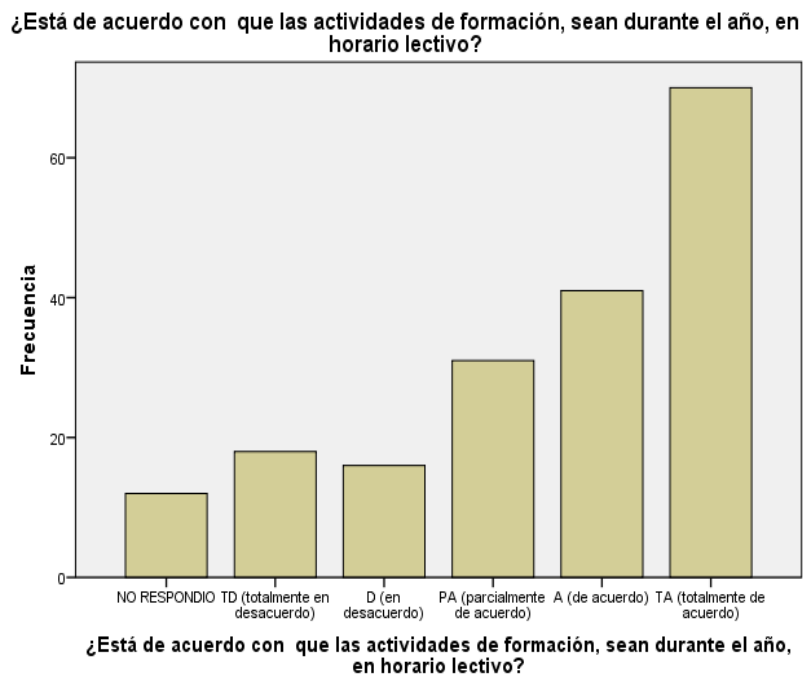
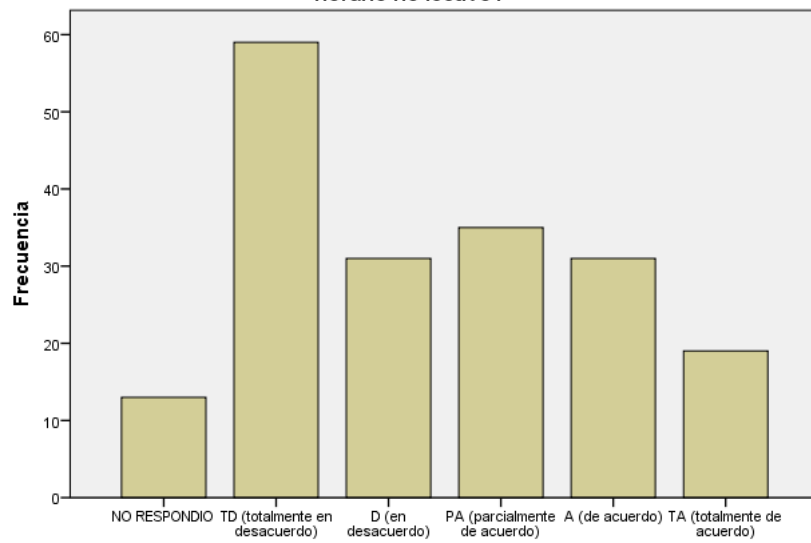


Figura 28. Actividades de formación en horario lectivo.

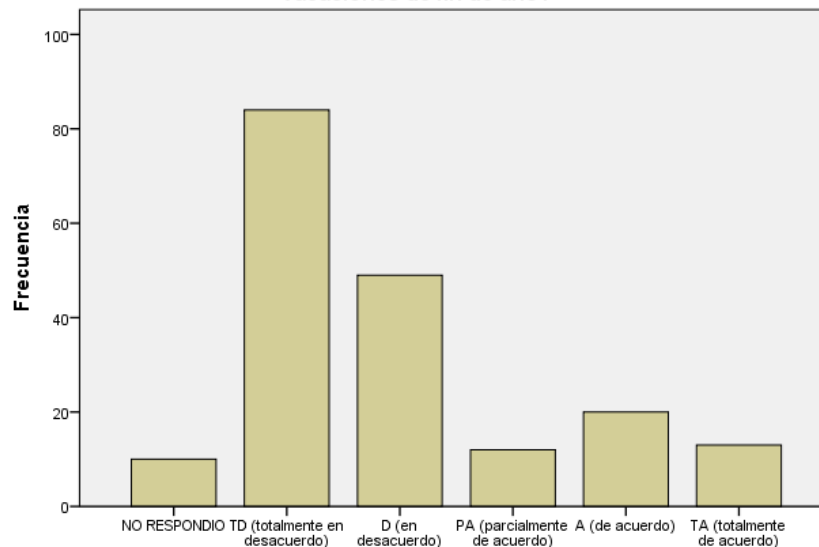
¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, sean durante el año en horario no lectivo?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, sean durante el año en horario no lectivo?

Figura 29. Actividades de formación en horario no lectivo.

¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, sean en el periodo de vacaciones de fin de año?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, sean en el periodo de vacaciones de fin de año?

Figura 30. Actividades de formación en periodo de vacaciones de fin de año



Figura 31. Actividades de formación en periodo de vacaciones de fin de año

- Características en cuanto a lugar de realización

El desarrollo de las actividades de formación en la sede principal de la institución educativa es para el 30,9% de los docentes una opción con la que están totalmente de acuerdo, seguido por el 27,7% que están de acuerdo. Respecto al desarrollo de estas en las respectivas sedes de la institución educativa la mayor concentración porcentual se da en los docentes que están de acuerdo con el 29,3%, seguido por el 27,7% que está totalmente de acuerdo; el desarrollo de las actividades de formación en las universidades de Armenia (35,1%) y en el auditorio de la Alcaldía de Armenia (28,2%), también se consolidan las opciones donde se encuentra la mayor concentración porcentual de la muestra que está de acuerdo. La información indicada se visualiza en las figuras 33, 34, 35 y 36.

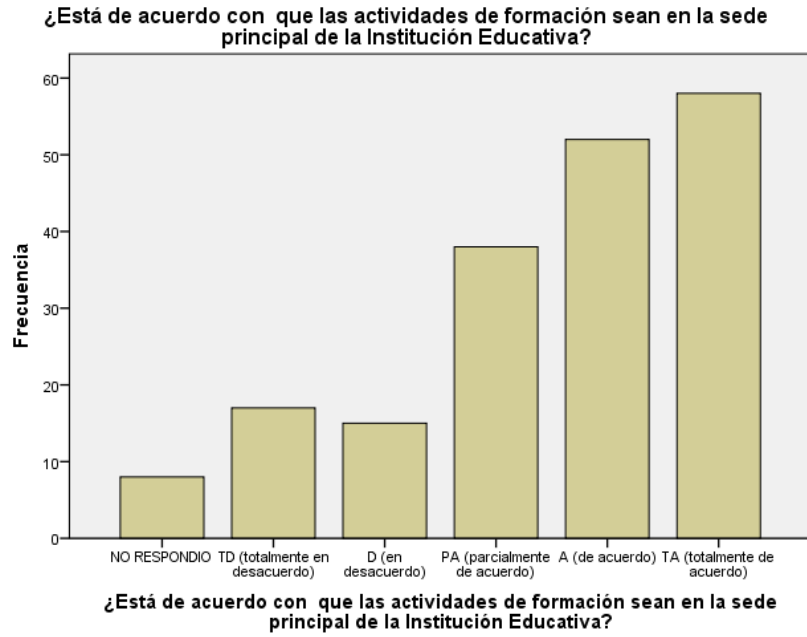


Figura 32. Actividades de formación en sede principal de institución educativa.

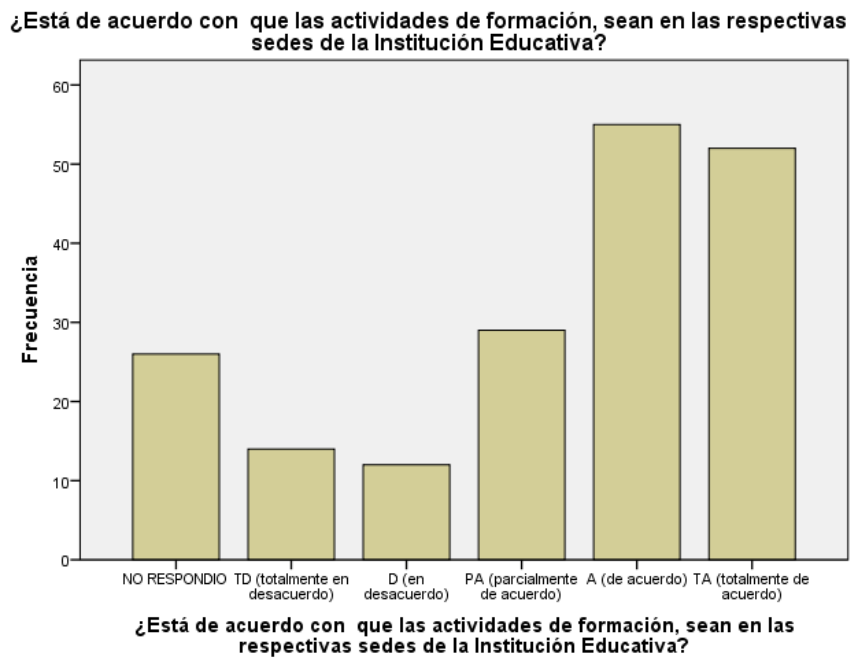
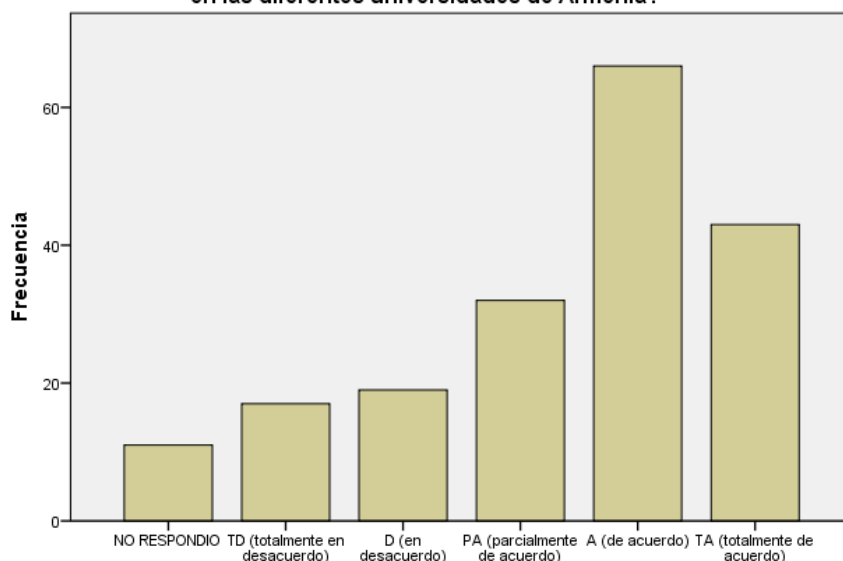


Figura 33. Actividades de formación en las respectivas sedes de la institución educativa.

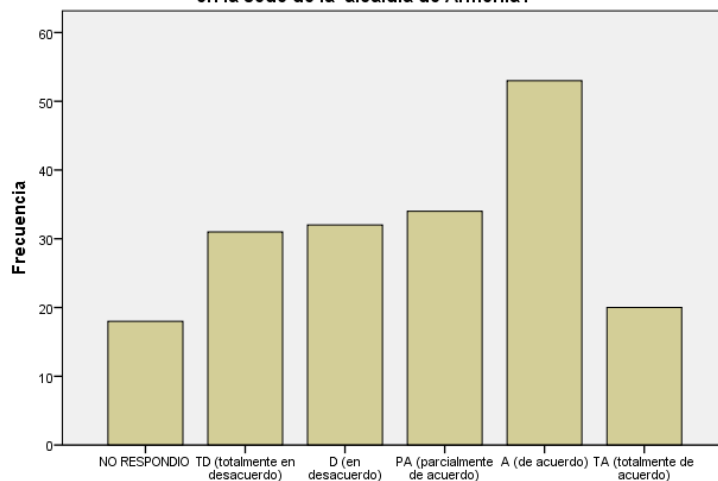
¿Está de acuerdo con que las actividades de formación del profesorado, sean en las diferentes universidades de Armenia?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación del profesorado, sean en las diferentes universidades de Armenia?

Figura 34. Actividades de formación en universidades de Armenia.

¿Está de acuerdo con que las actividades de formación del profesorado, sean en la sede de la alcaldía de Armenia?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación del profesorado, sean en la sede de la alcaldía de Armenia?

Figura 35. Actividades de formación en la sede de la Alcaldía de Armenia.

- Características en cuanto a financiación

En cuanto a la financiación de las actividades de formación, el 25,5% de los docentes está de acuerdo con que la financiación sea parcial tanto con el Ministerio de Educación Nacional como con la Secretaría de Educación Municipal y el 52,7% de los docentes está totalmente de acuerdo con que la financiación sea total, lo que se puede apreciar con mayor

claridad en las siguientes gráficas en donde se observa una moda muy marcada. La información indicada se visualiza en las figuras 37 y 38.

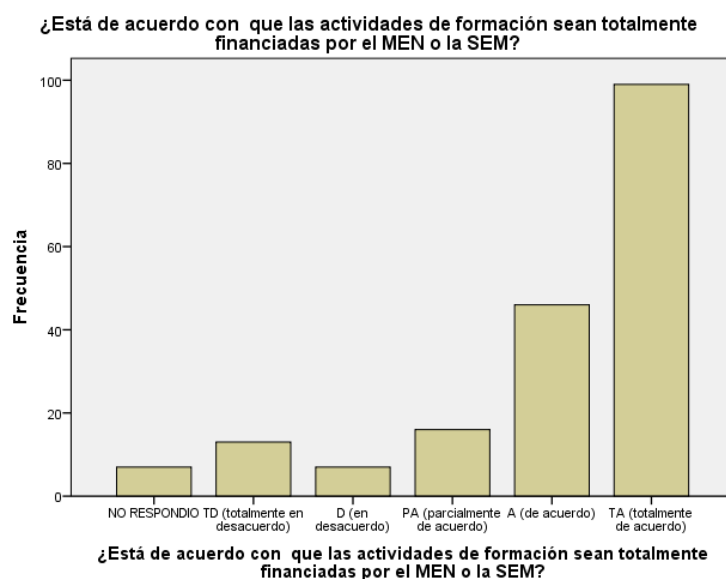


Figura 36. Financiación total de las actividades de formación.

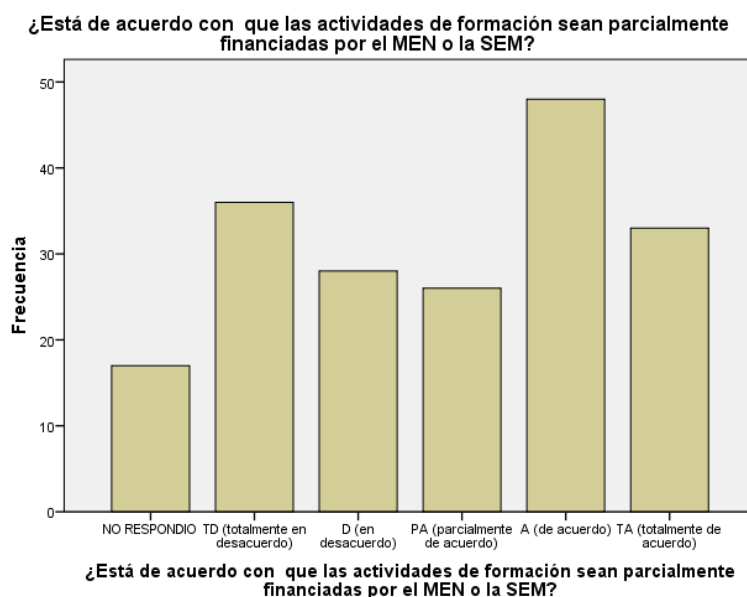


Figura 37. Financiación parcial de las actividades de formación.

- Características en cuanto a quién debería orientar la formación.

La mayor concentración porcentual de docentes está de acuerdo con que la orientación de las actividades de formación debe ser liderada por profesores de la Normal Superior expertos en la temática de inclusión escolar (26,6%) y por profesores de la facultad de educación de la Universidad del Quindío (32,4%). Por otra parte, el grupo más representativo

porcentualmente en cada uno de los casos está totalmente de acuerdo con que las actividades las orienten los profesores implicados en el proceso de inclusión (29,8%), profesionales de equipos multidisciplinarios (SEM, EPS, RED SALUD) (37,2%), especialistas en la línea de educación especial (50%) y expertos del Ministerio de Educación (45,7%). La información indicada se visualiza en las figuras 39, 40, 41, 42, 43 y 44.

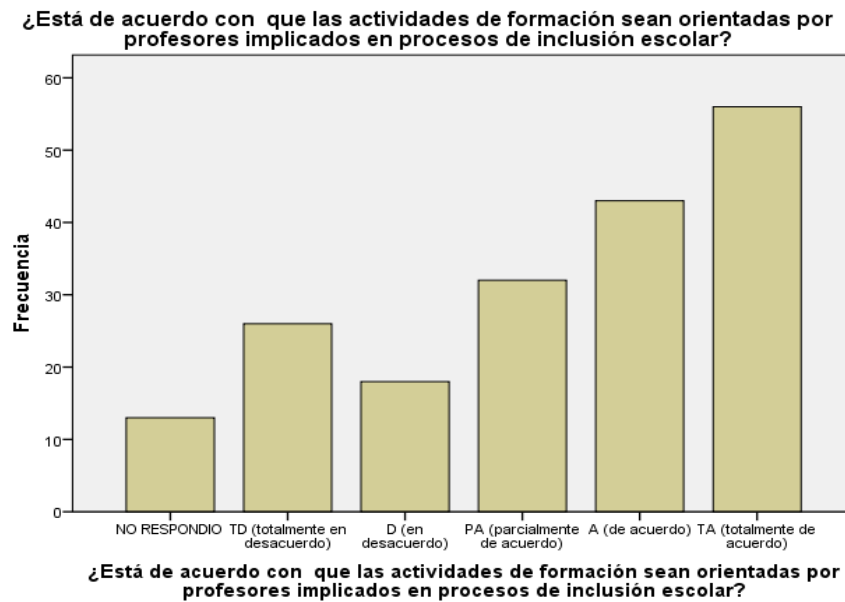


Figura 38. Orientación de las actividades de formación por profesores implicados.

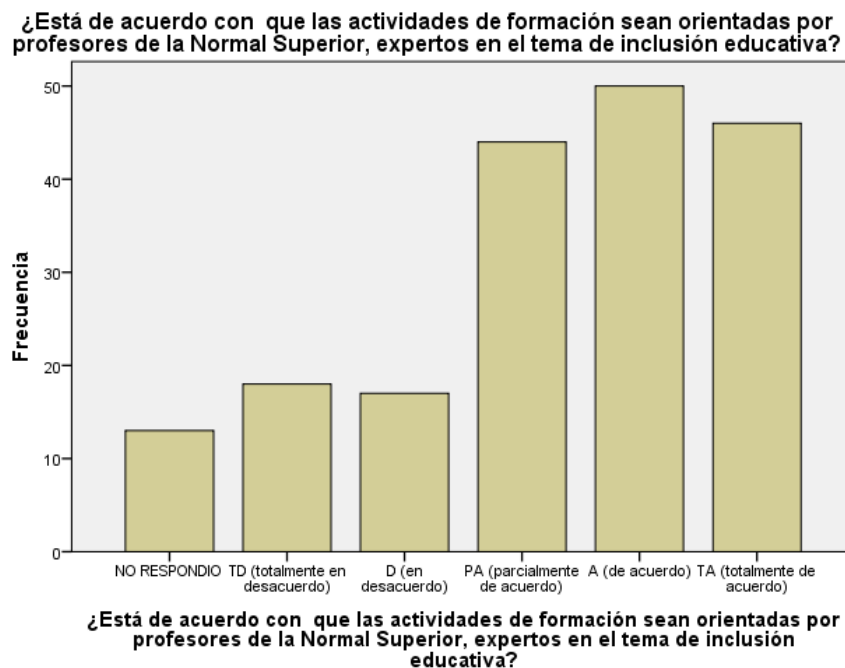
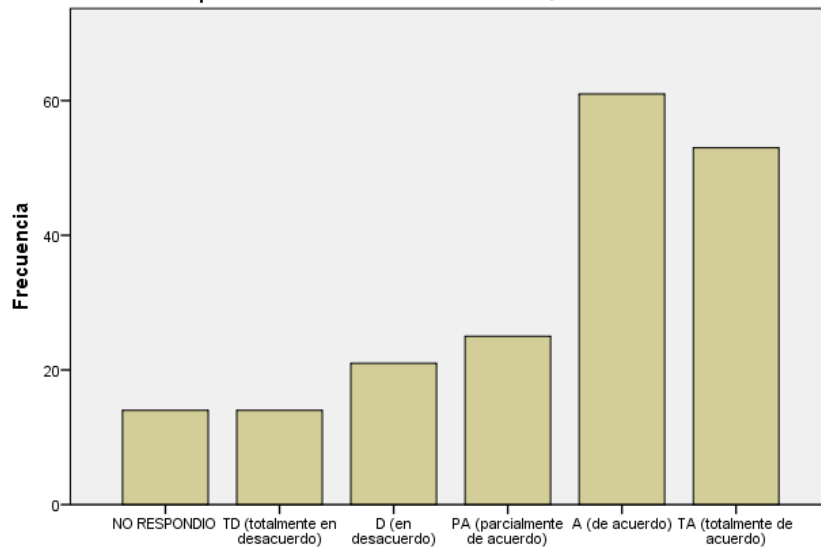


Figura 39. Orientación de las actividades de formación profesores de la Normal Superior.

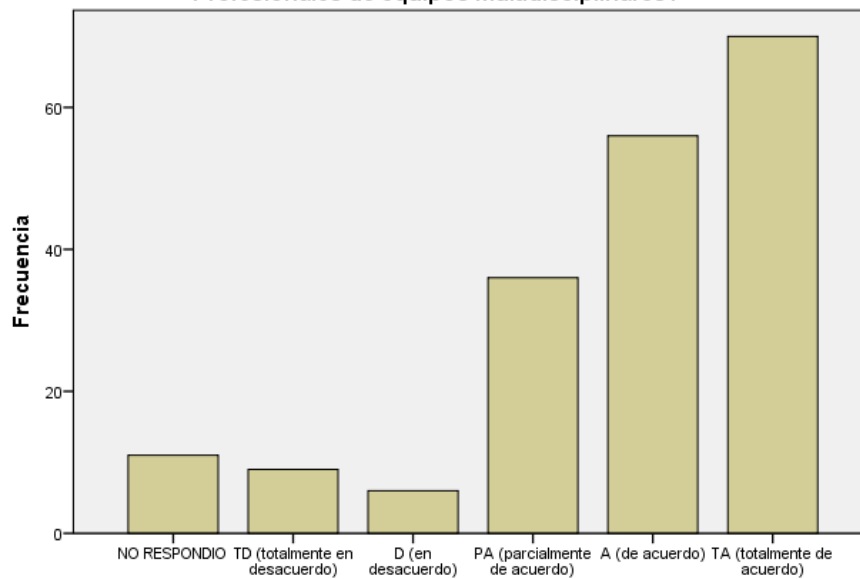
¿Está de acuerdo con que las actividades de formación sean orientadas por profesores de la Universidad del Quindío?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación sean orientadas por profesores de la Universidad del Quindío?

Figura 40. Orientación de las actividades de formación por profesores de la Universidad del Quindío.

¿Está de acuerdo con que las actividades de formación sean orientadas por Profesionales de equipos multidisciplinares?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación sean orientadas por Profesionales de equipos multidisciplinares?

Figura 41. Orientación de las actividades de formación por profesionales de equipos multidisciplinares.

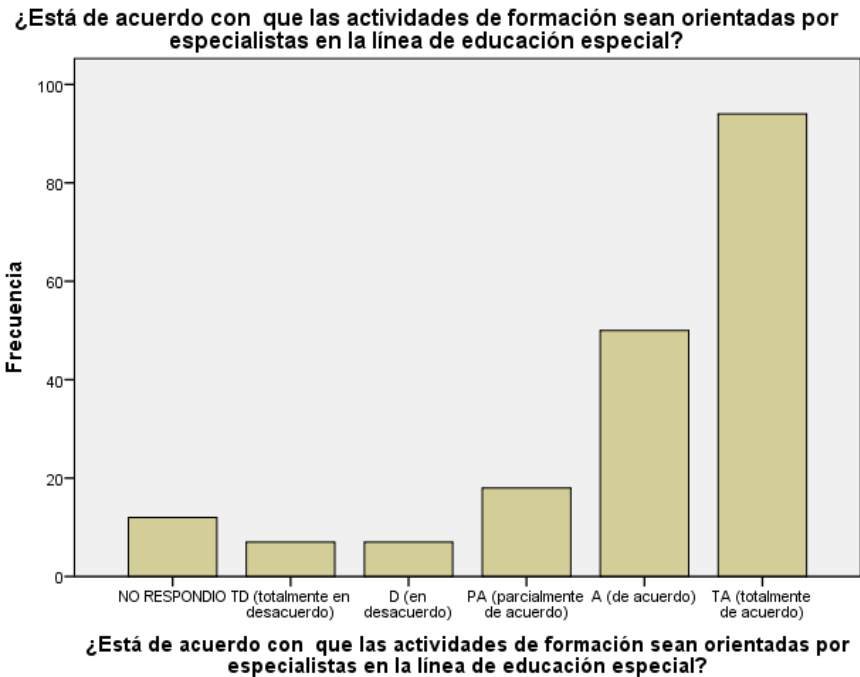


Figura 42. Orientación de las actividades de formación por especialistas.

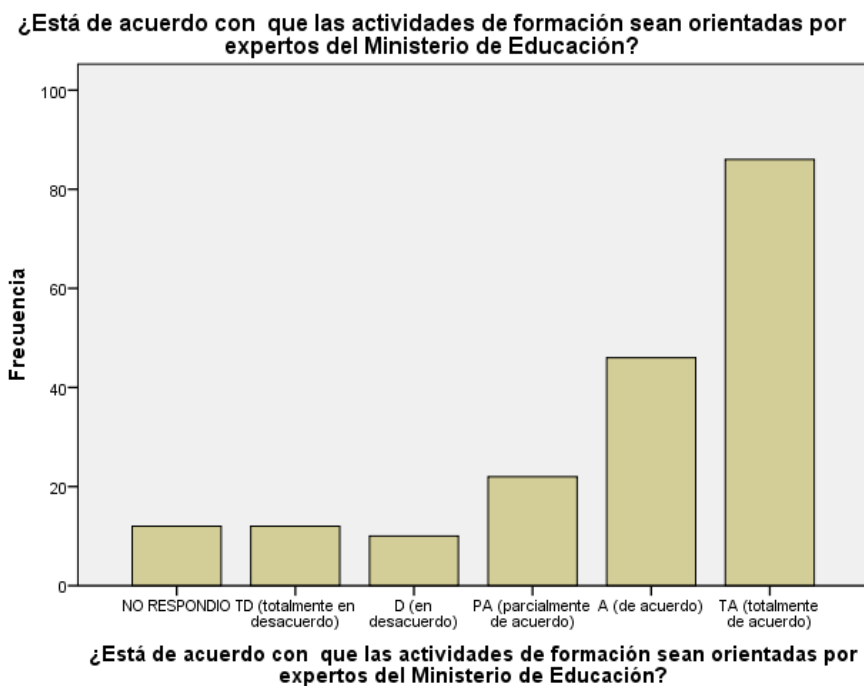


Figura 43. Orientación de las actividades de formación por expertos del Ministerio de Educación.

- Características relacionadas en cuanto a quién debería planear y organizar la formación permanente

A través de los ítems del instrumento aplicado se establecieron las siguientes instituciones como opciones para ser las encargadas de la planeación y organización de las

actividades de formación. Respecto a que fuera el MEN, el 41,5% de los encuestados manifestaron estar totalmente de acuerdo, observándose que la población se concentra en las opciones de concordancia con la entidad para esta actividad. Referente a la Secretaria de Educación Municipal el 40,4% de la muestra encuestada está totalmente de acuerdo, seguido por el 34% que está tan sólo de acuerdo; la aplicación de actividades de formación como producto de un plan de mejoramiento de la institución educativa es una opción con la que se encuentran de acuerdo(40,4%), seguido por el 32,4% que está totalmente de acuerdo; el desarrollo de estas actividades como resultado de una estrategia de respuesta a las necesidades de cada sede con el 35,1% de la muestra es una opción con la que están totalmente de acuerdo y el 36,2%, que representa la población porcentualmente mayor, considera estar tan sólo de acuerdo con esta opción; la intervención de la Universidad del Quindío en la planeación y organización de actividades de formación a través de una propuesta de extensión es para el 31,9% de la muestra la opción con la que están totalmente de acuerdo y la opción con mayor representación porcentual, por parte de la intervención de una ONG se encuentra que la población con mayor representación porcentual está totalmente de acuerdo (22,3%), seguidos por el 20,7% que está únicamente de acuerdo. La información indicada se visualiza en las figuras 45, 46, 47, 48, 49 y 50.

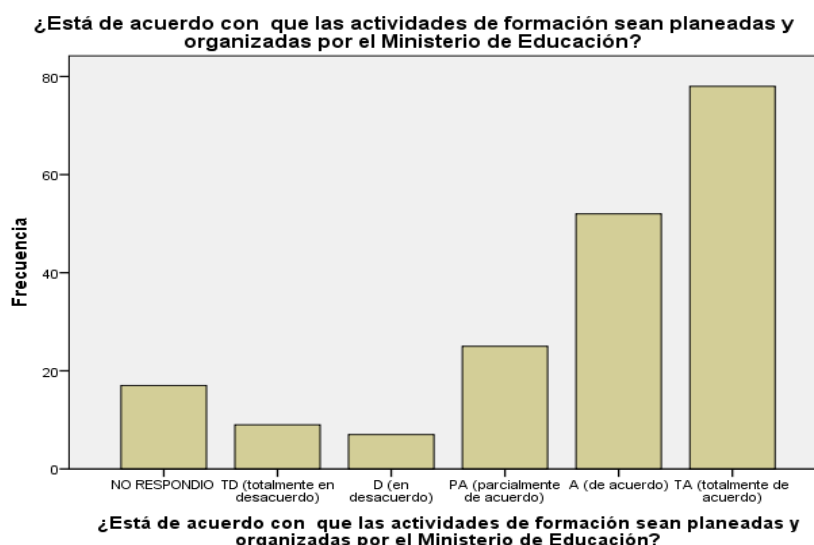


Figura 44. Planeación y organización de las actividades de formación por Ministerio de Educación.

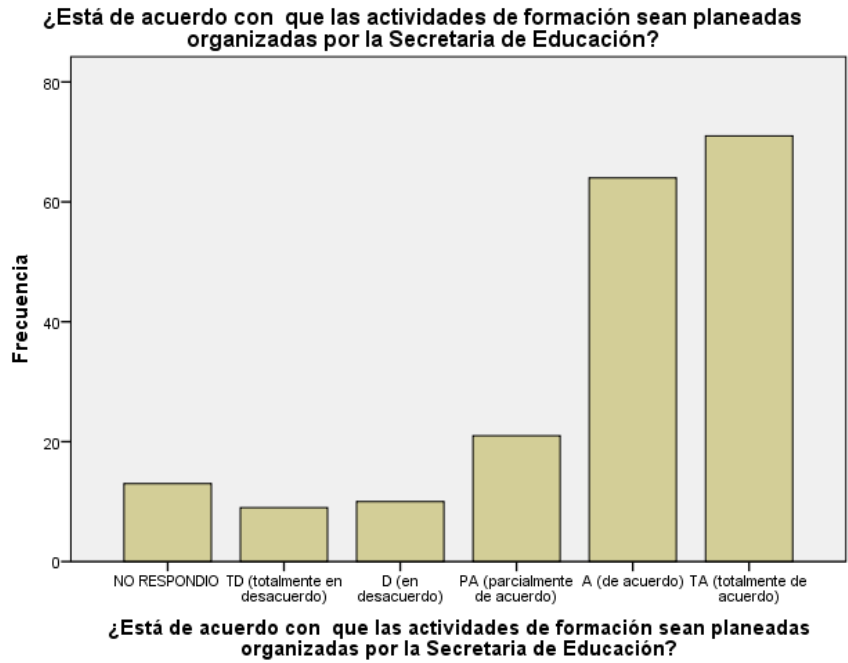


Figura 45. Planeación y organización de las actividades de formación por Secretaría de Educación.

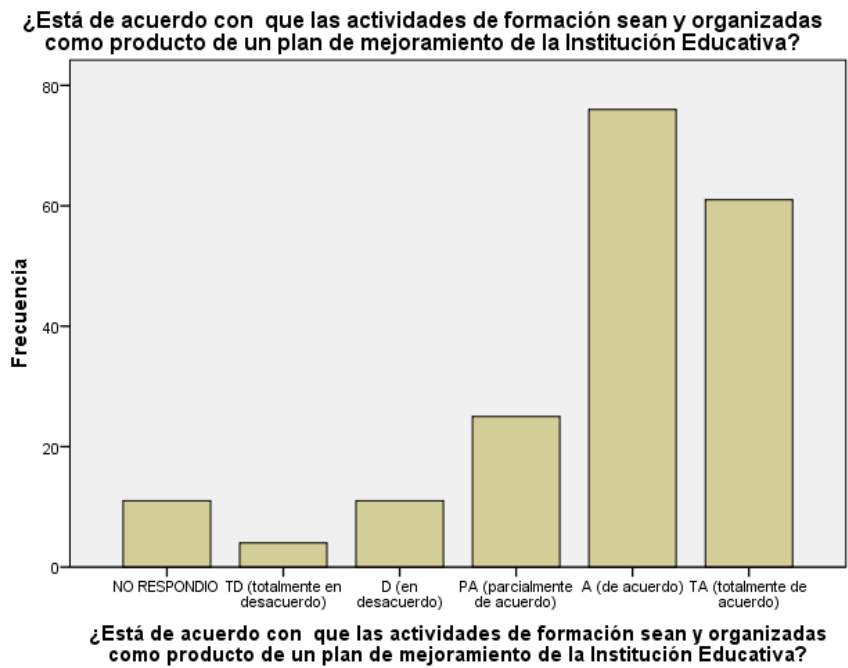
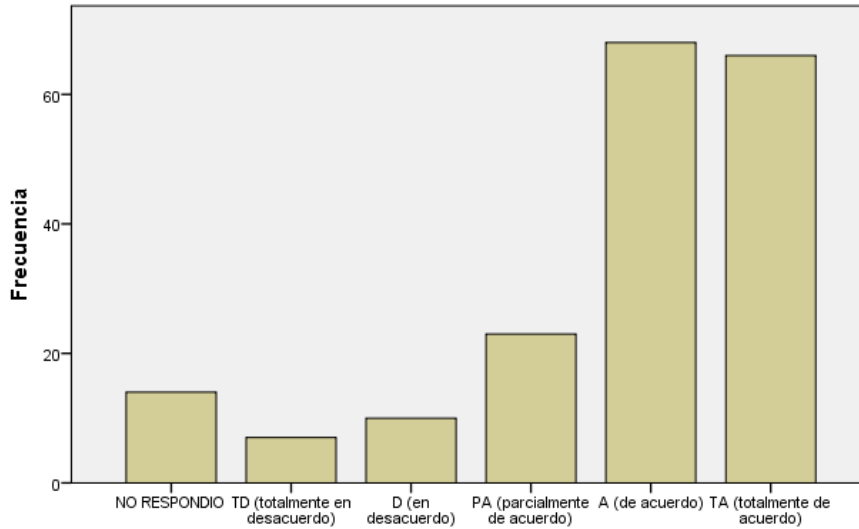


Figura 46. Organización de las actividades de formación como producto de mejoramiento de la institución educativa.

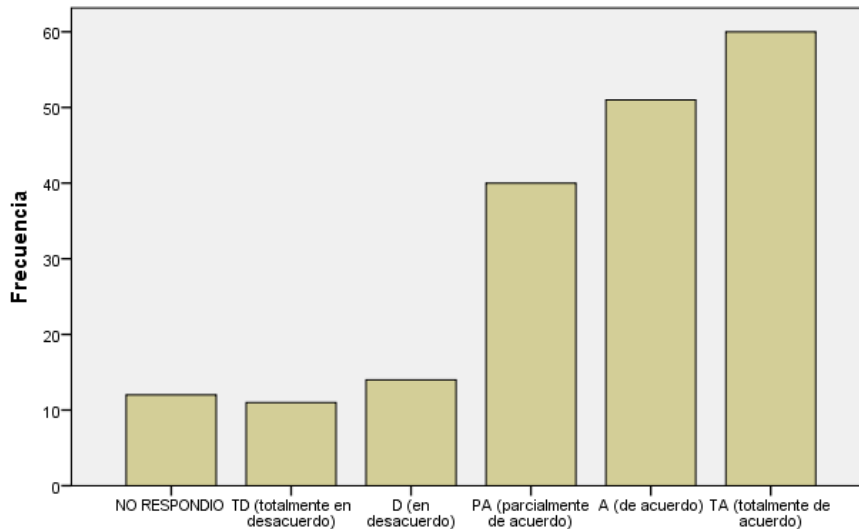
¿Está de acuerdo con que las actividades de formación sean planeadas y organizadas como resultado de una estrategia de respuesta a las necesidades de cada sede?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación sean planeadas y organizadas como resultado de una estrategia de respuesta a las necesidades de cada sede?

Figura 47. Planeación y organización de las actividades de formación como resultado de estrategias de respuesta.

¿Está de acuerdo con que las actividades de formación sean planeadas y organizadas como resultado de una propuesta de extensión de la Universidad del Quindío?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación sean planeadas y organizadas como resultado de una propuesta de extensión de la Universidad del Quindío?

Figura 48. Planeación y organización de las actividades de formación como resultado de extensión de la Universidad del Quindío.

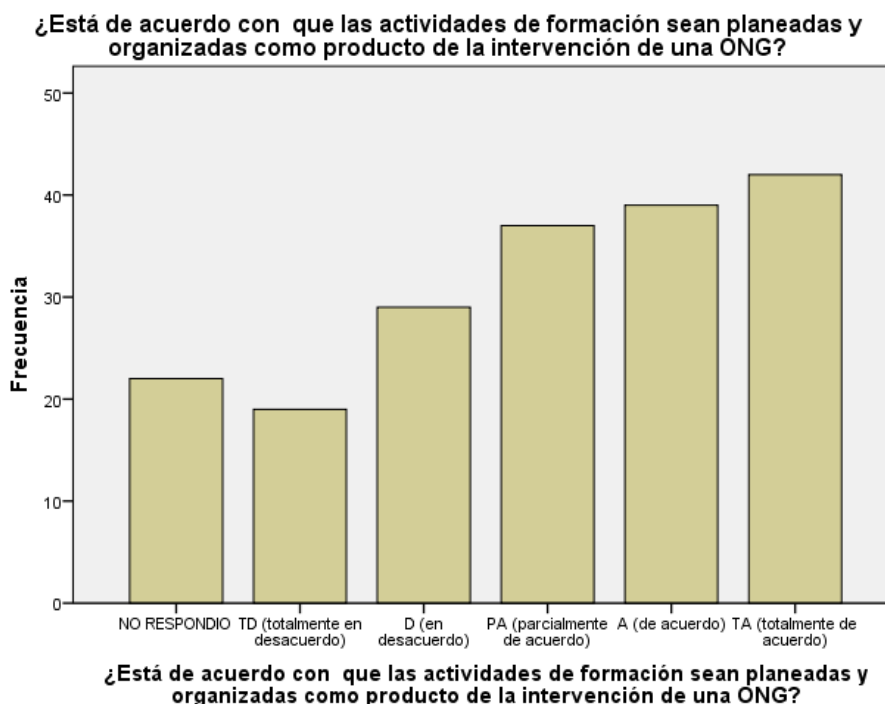


Figura 49. Planeación y organización como producto de intervención de una ONG.

En resumen, de los ítems de la segunda agrupación del apartado C del instrumento, hemos buscado establecer más relaciones entre los ítems analizados, información que se condensa en la Tabla 4 de la relación que existe y el nivel de relación según la correlación de Spearman.

Tabla 6. Pruebas Chi Cuadrado y correlación de Spearman para el Apartado C.

Variables	Actividades de formación durante el año, en horario lectivo		Las actividades de formación deberían suponer mérito profesional	
	Chi Cuadrado	Correlación de Spearman	Chi Cuadrado	Correlación de Spearman
Las actividades deberían realizarse en vacaciones de mitad de año.	$\chi^2 = 83,842$, $p < 0,05$	Muy leve, positiva	$\chi^2 = 83,398$, $p < 0,05$	Débil, inversa
Las actividades deberían realizarse en vacaciones de fin de año.	$\chi^2 = 69,270$, $p < 0,05$	Muy leve, positiva.	$\chi^2 = 82,786$, $p < 0,05$	Leve, positiva.
Las actividades deberían realizarse en la sede principal de la institución educativa.	$\chi^2 = 118,839$, $p < 0,05$	Leve, positiva	$\chi^2 = 75,356$, $p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades deberían realizarse en las respectivas sedes de la institución educativa.	$\chi^2 = 78,847$, $p < 0,05$	Leve, positiva	$\chi^2 = 91,877$, $p < 0,05$	Leve, positiva
Las actividades deberían realizarse en las diferentes universidades de Armenia.	$\chi^2 = 94,868$, $p < 0,05$	Leve, positiva	$\chi^2 = 92,702$, $p < 0,05$	Leve, positiva

Las actividades deberían realizarse en el auditorio de la Alcaldía.	$\chi^2= 53,377, p < 0,05$	Leve, positiva	$\chi^2=100,884, p < 0,05$	Leve, positiva
Las actividades deberían ser totalmente financiadas por el MEN y la SEM	$\chi^2=132,602, p < 0,05$	Baja, positiva	$\chi^2= 92,705, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades deberían ser parcialmente financiadas por el MEN y la SEM	$\chi^2= 55,589, p < 0,05$	Muy leve, inversa	$\chi^2= 83,381, p < 0,05$	Leve, positiva
Las actividades sean orientadas por profesores implicados en el proceso de inclusión escolar	$\chi^2= 68,262, p < 0,05$	Baja, positiva	$\chi^2= 79,064, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean orientadas por profesores de la Normal Superior, expertos en el tema de inclusión educativa	$\chi^2= 66,285, p < 0,05$	Baja, positiva	$\chi^2= 86,018, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean orientadas por profesores de la Universidad del Quindío	$\chi^2= 56,165, p < 0,05$	Baja, positiva	$\chi^2= 100,217, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean orientadas por profesores de equipos multidisciplinares	$\chi^2= 77,129, p < 0,05$	Leve, positiva	$\chi^2= 85,950, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean orientadas por especialistas en la línea de educación especial	$\chi^2= 59,049, p < 0,05$	Leve, positiva	$\chi^2= 85,106, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean orientadas por expertos del Ministerio de Educación	$\chi^2= 60,096, p < 0,05$	Bajo, positiva	$\chi^2= 99,080, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean planeadas y organizadas por el Ministerio de Educación	$\chi^2= 49,528, p < 0,05$	Leve, positiva	$\chi^2= 96,246, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean planeadas y organizadas por la Secretaría de Educación	$\chi^2= 50,996, p < 0,05$	Leve, positiva	$\chi^2= 103,016, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean planeadas y organizadas como producto de un plan de mejoramiento de la Institución Educativa	$\chi^2= 75,323, p < 0,05$	Bajo, positiva	$\chi^2= 107,182, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean planeadas y organizadas como resultado de una estrategia de respuesta a las necesidades de cada sede	$\chi^2= 50,406, p < 0,05$	Bajo, positiva	$\chi^2= 142,122, p < 0,05$	Media, positiva
Las actividades sean planeadas y organizadas como resultado de una propuesta de extensión de la Universidad del Quindío	$\chi^2= 46,123, p < 0,05$	Leve, positiva	$\chi^2= 143,581, p < 0,05$	Baja, positiva
Las actividades sean planeadas y organizadas como producto de la intervención de una ONG	$\chi^2= 36,042, p < 0,05$	Muy leve, positiva	$\chi^2= 114,134, p < 0,05$	Baja, positiva

6.7.3. Aspectos que debería suponer la capacitación

Se puede observar una tendencia a la aceptación de lo planteado, específicamente se encuentra que el suponer la capacitación como un mérito profesional es para el 45% de ellos una opción con la que están totalmente de acuerdo, este porcentaje representa la población con mayor concentración porcentual, al igual que el precisar el intercambio de ideas y experiencias con otros compañeros (54,8%), la adquisición y ampliación de conocimientos (55,9%), mejora de la práctica en el aula (56,9%), y ampliación del abanico de recursos y estrategias para enriquecer la labor docente (54,8%). En cada uno de estos casos la población más representativa porcentualmente está totalmente de acuerdo que se debe suponer esto para quienes participen en las actividades permanentes de formación; esta situación ocurre igual con el suponer prestigio profesional y social (31%), pero con mayor variabilidad que en los otros aspectos planteados. La información indicada se visualiza en las figuras 51, 52, 54, 54, 55 y 56 respectivamente.

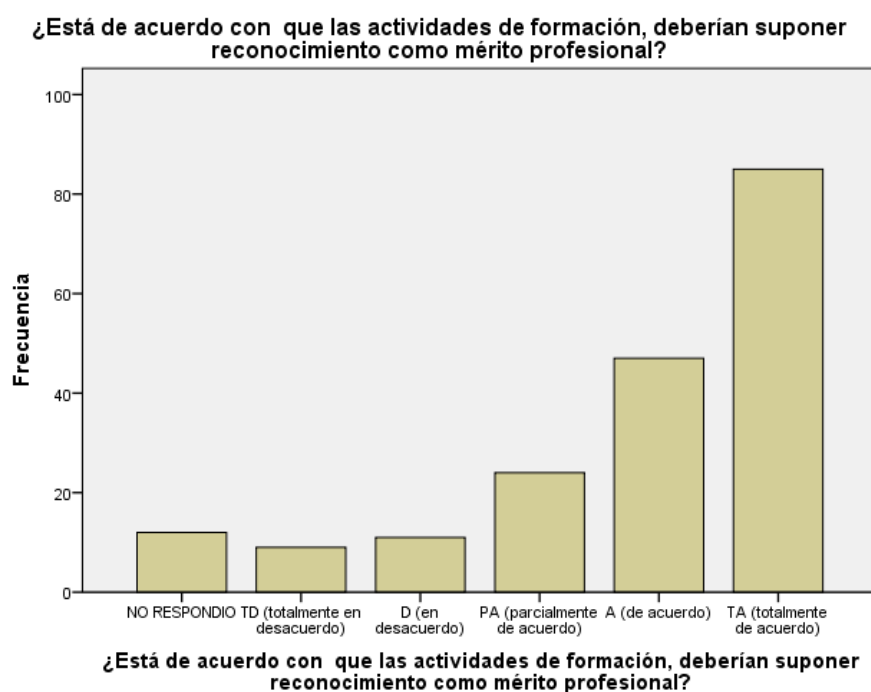
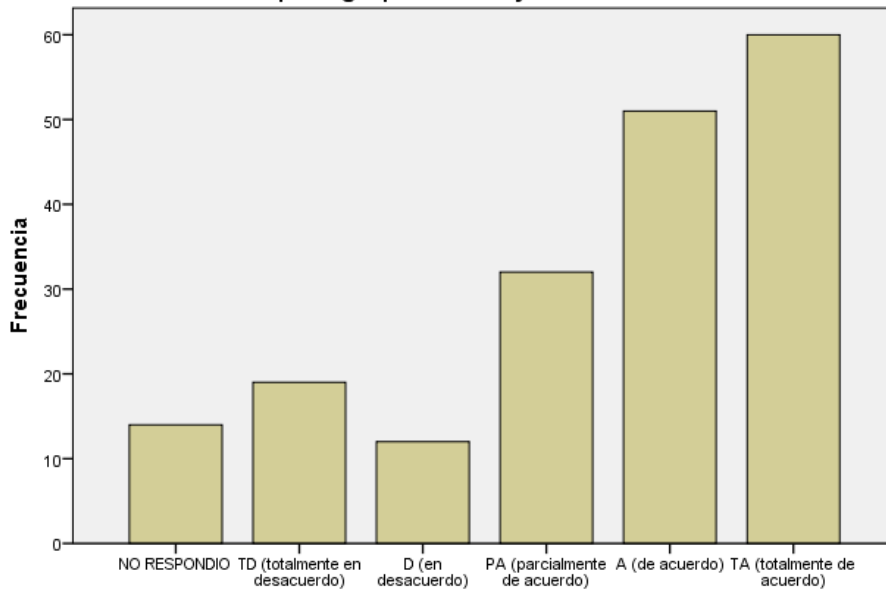


Figura 50. Las actividades de formación deberían suponer mérito profesional.

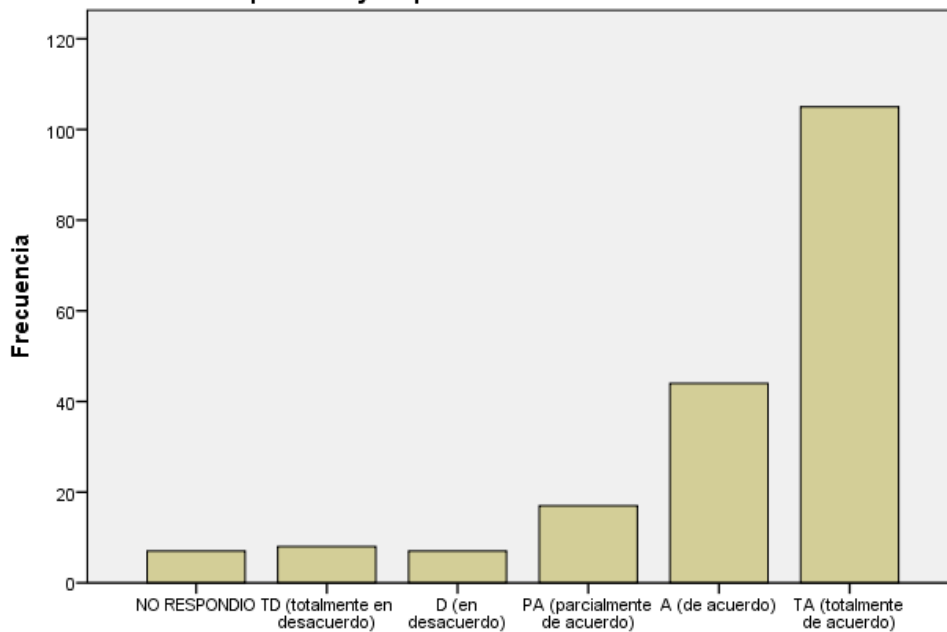
¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, deberían suponer prestigio profesional y social?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, deberían suponer prestigio profesional y social?

Figura 51. Las actividades de formación deberían suponer prestigio profesional y social.

¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, deberían suponer adquisición y ampliación de conocimientos?



¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, deberían suponer adquisición y ampliación de conocimientos?

Figura 52. Las actividades de formación deberían suponer adquisición y ampliación de conocimiento.

¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, deberían de suponer mejora de la práctica en el aula?

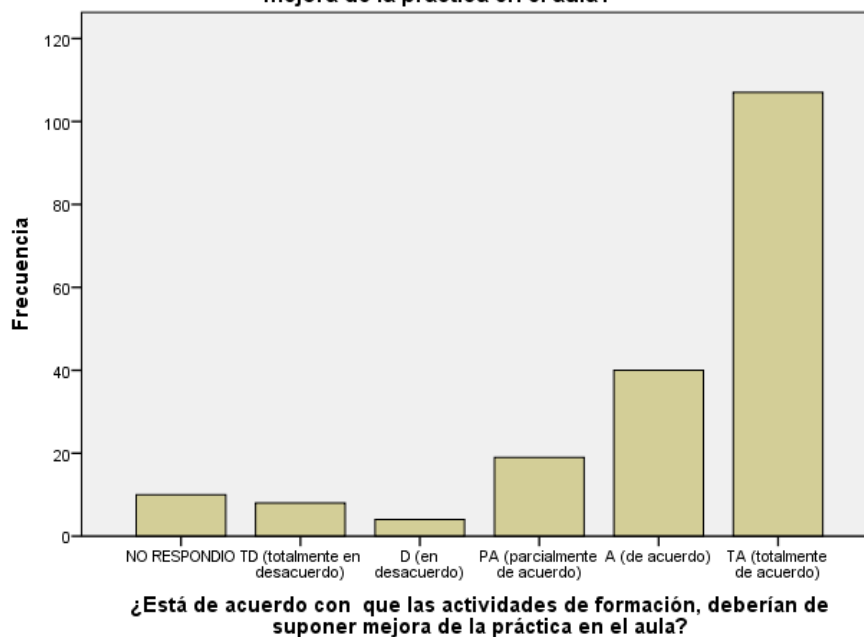


Figura 53. Las actividades de formación deberían suponer mejora de la práctica en el aula.

¿Está de acuerdo con que las actividades de formación, deberían suponer intercambio de ideas y experiencias con otros compañeros?

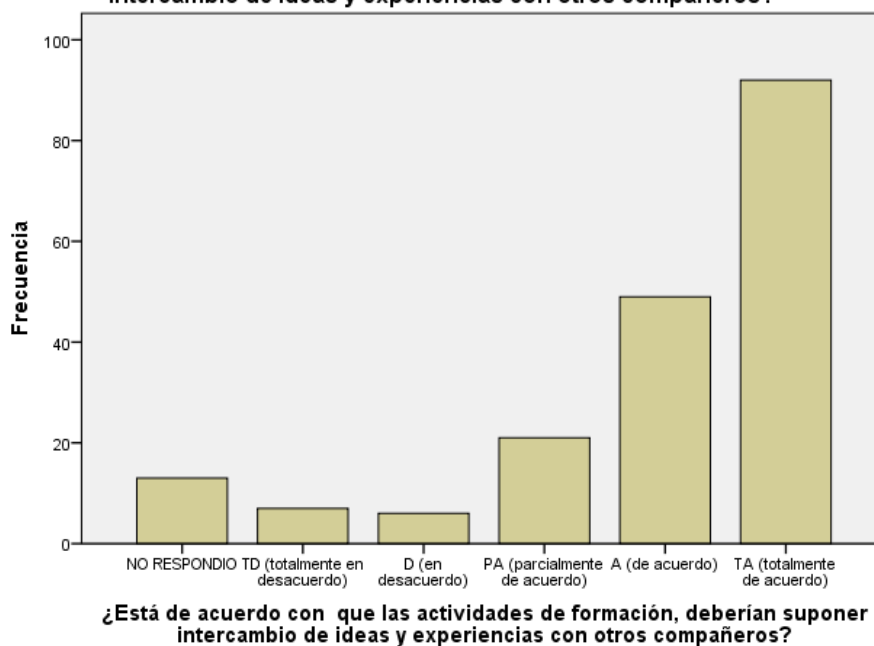


Figura 54. Las actividades de formación deberían suponer intercambio de ideas y experiencia con otros compañeros.

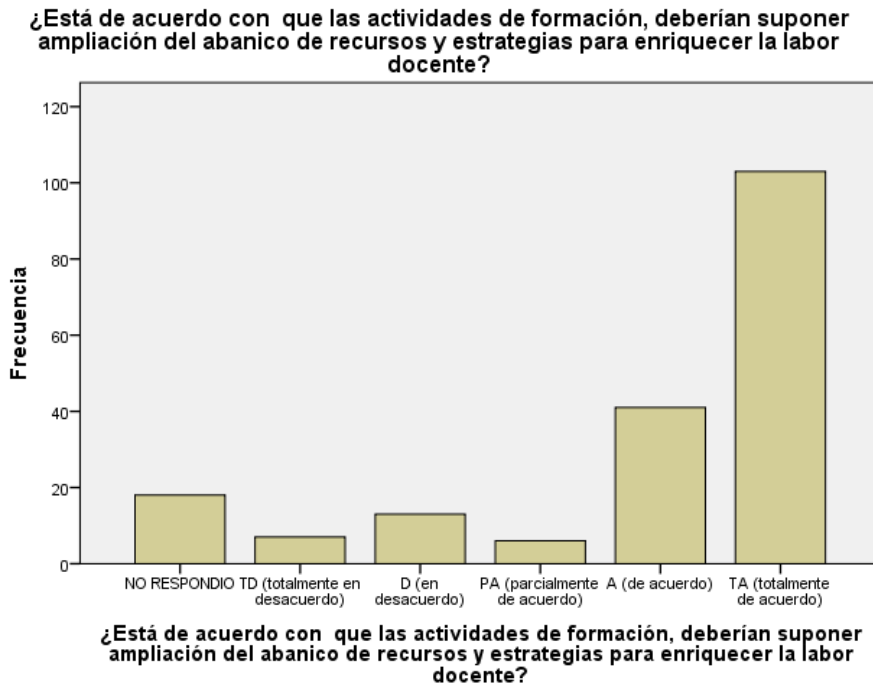


Figura 55. Las actividades de formación deberían suponer ampliación del abanico de recursos y estrategia.

Referente a lo que para los docentes debería suponer las actividades de formación, se encontró una relación de dependencia estadísticamente significativa entre el estar de acuerdo con que las actividades de formación debieran suponer prestigio profesional y mérito profesional ($\chi^2 = 270,292$, $p < 0,05$), con una relación media según la correlación de Spearman (0,549); el reconocimiento de mérito profesional se relacionó también con la adquisición y ampliación de conocimientos ($\chi^2 = 249,721$, $p < 0,05$), la mejora de la práctica en el aula ($\chi^2 = 228,541$, $p < 0,05$), el intercambio de ideas y experiencias con otros compañeros ($\chi^2 = 255,491$, $p < 0,05$), la ampliación del abanico de recursos y estrategias para enriquecer la labor docente ($\chi^2 = 126,532$, $p < 0,05$) y todos estos ítems tienen una relación media con el suponer mérito profesional (correlación de Spearman entre 0,5 y 0,4).

6.7.4. Detonantes del posible rechazo a participar en actividades de formación

Se consultó con los docentes a través de la aceptación que tienen referente a las situaciones planteadas que para que ellos no participaran en actividades de formación, identificándose que:

La actividad de formación que suponga reducción del tiempo libre es para el 27,1% de los docentes una razón con la que se encuentran parcialmente de acuerdo para rechazarla, en este ítem se identifica bastante variabilidad de las repuesta pero las concentraciones porcentuales superiores parten de la parcialidad a estar en desacuerdo y en total desacuerdo.

El considerar rechazar una actividad de formación por no suponerla necesaria en el momento, constituye tan sólo para el 8,5% de la muestra una razón con la que está totalmente de acuerdo; la mayor concentración porcentual se da en aquellos profesores que están en desacuerdo (28,7%), seguida por el grupo de docentes que está en total desacuerdo (20,2%).

Cuando las actividades de formación permanentes tienen poca relación con las necesidades que consideran tener los profesores, es para un 23,9% de ellos una razón con la que están parcialmente de acuerdo para rechazar la actividad de formación. Esta población es muy parecida en tamaño con quienes están totalmente de acuerdo (23,4%) en rechazar la formación por esta razón.

El que la actividad de formación la impida el tener problemas de desplazamiento al lugar donde se realiza es, para la mayor concentración porcentual, un opción con la que están parcialmente de acuerdo (25,5%), seguido por la concentración de docentes que están en desacuerdo (21,8%), con lo que se puede observar cierta variabilidad o posición no radical de los profesores respecto a este impedimento.

Para el 13,3% de los docentes encuestados el que la actividad de formación no tenga reconocimiento oficial es un impedimento con el que están totalmente de acuerdo para no participar, pero para el 25% que representa la mayor concentración porcentual, en una razón

con la que tan sólo se encuentran parcialmente de acuerdo para rechazar la actividad de formación.

Los obstáculos burocráticos como el papeleo y las dificultades en los trámites de inscripción son una razón para rechazar las actividades de formación en un 29,8%, seguida por los docentes que están parcialmente de acuerdo (20,2%). La información indicada se puede visualizar en las figuras 57, 58, 59, 60, 61 y 62.

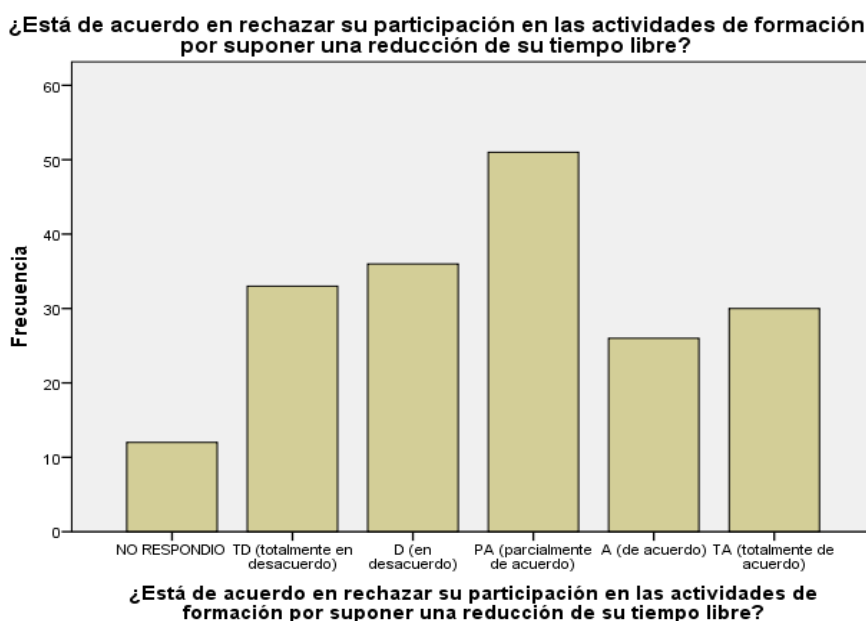


Figura 56. Rechazo de actividades de formación por reducción de tiempo libre.

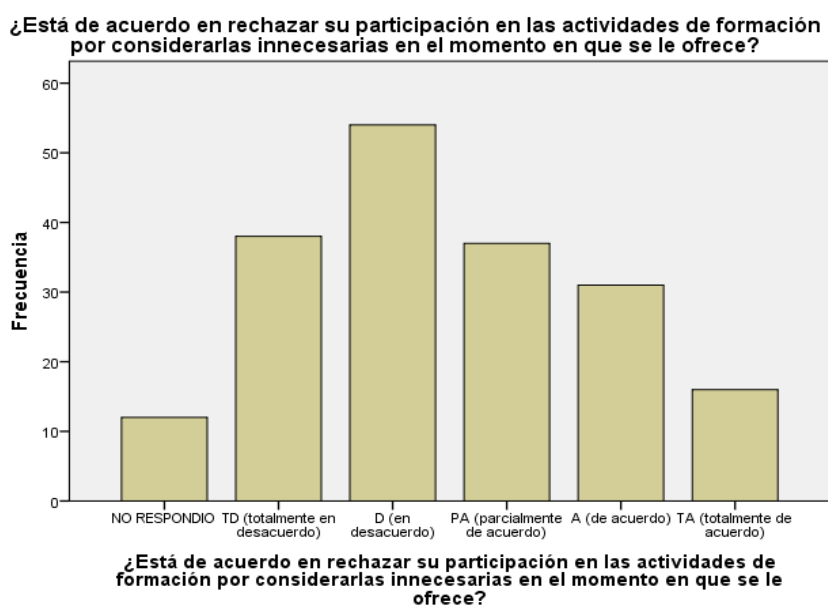
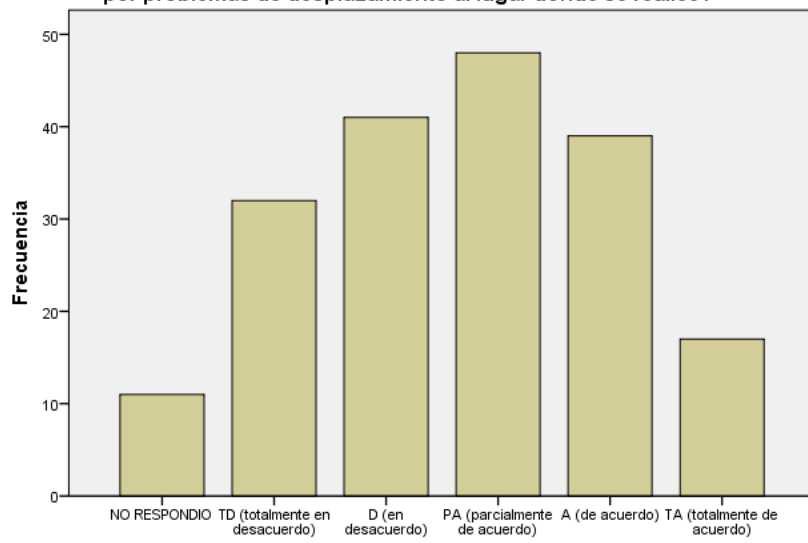


Figura 57. Rechazo de actividades de formación por considerarlas innecesarias en el momento.

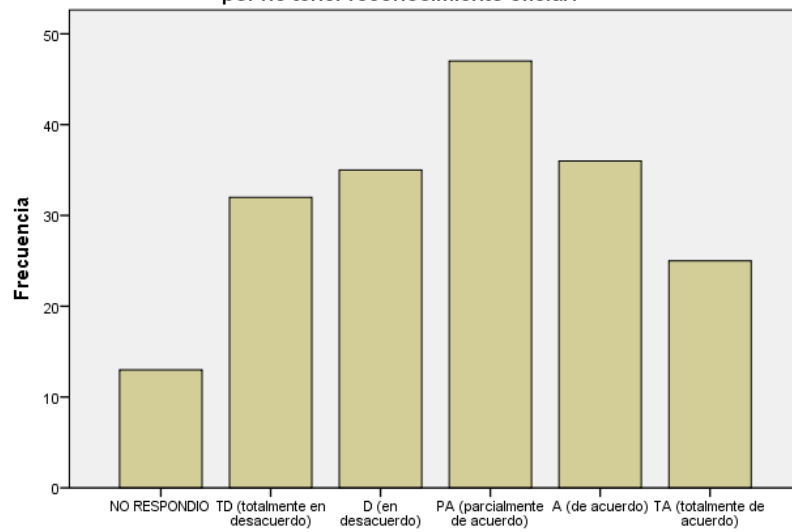
¿Está de acuerdo en rechazar su participación en las actividades de formación por problemas de desplazamiento al lugar donde se realice?



¿Está de acuerdo en rechazar su participación en las actividades de formación por problemas de desplazamiento al lugar donde se realice?

Figura 58. Rechazo de actividades de formación por problemas de desplazamiento.

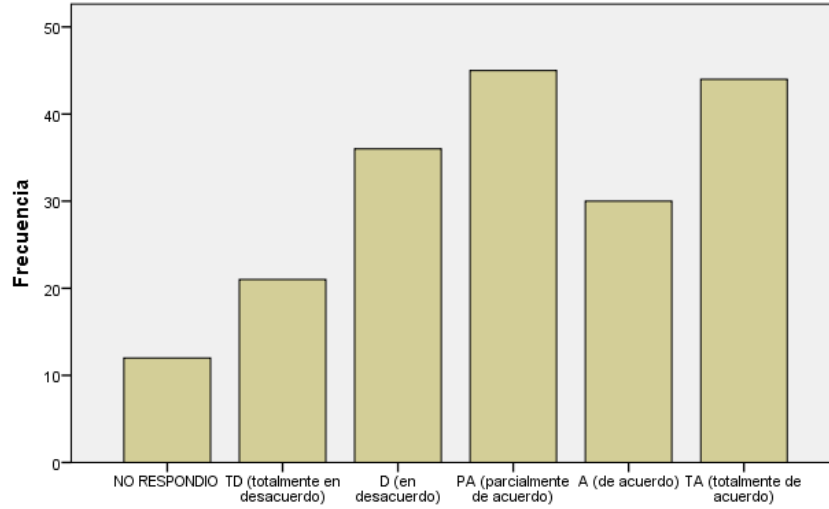
¿Está de acuerdo en rechazar su participación en las actividades de formación por no tener reconocimiento oficial?



¿Está de acuerdo en rechazar su participación en las actividades de formación por no tener reconocimiento oficial?

Figura 59. Rechazo de actividades de formación por no tener reconocimiento oficial.

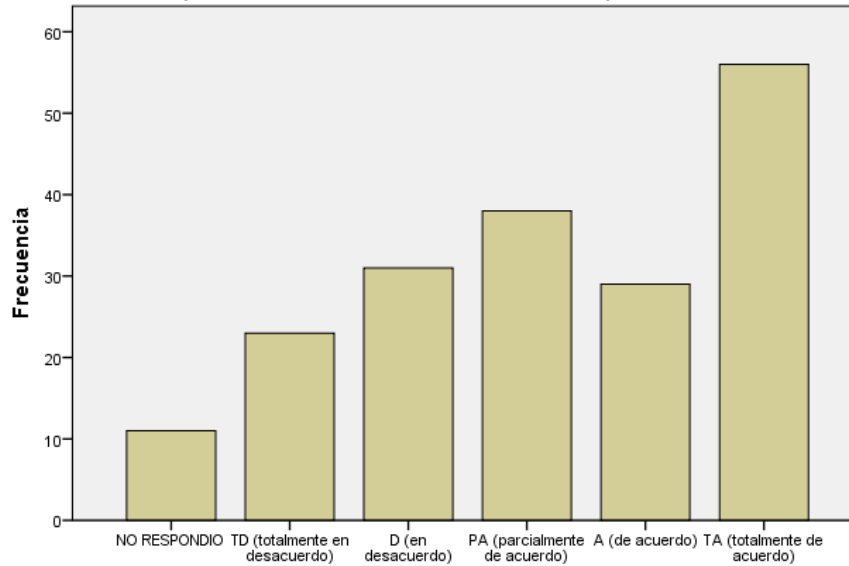
¿Está de acuerdo en rechazar su participación en las actividades de formación por tener escasa relación, lo que se le ofrece con sus necesidades de formación?



¿Está de acuerdo en rechazar su participación en las actividades de formación por tener escasa relación, lo que se le ofrece con sus necesidades de formación?

Figura 60.Rechazo de actividades de formación por tener escasa relación entre lo ofrecido con las necesidades.

¿Está de acuerdo en rechazar su participación en las actividades de formación por obstáculos en los trámites de inscripción?



¿Está de acuerdo en rechazar su participación en las actividades de formación por obstáculos en los trámites de inscripción?

Figura 61.Rechazo de actividades de formación por obstáculos burocráticos.

El rechazo de las actividades de formación por parte de los docentes es un fenómeno interesante de analizar con respecto a la formación para la inclusión pues es allí donde se observa la relación que existe o es nula entre ciertas causas. Se encontró, a través de la prueba de *Chi Cuadrado* que se aplicó a algunas causas seleccionadas a nuestro criterio, que existe

relación estadísticamente significativa entre rechazar la participación en las actividades de formación por considerarlas innecesarias en el momento en que se les ofrece y rechazar su participación en las actividades de formación por suponer una reducción de su tiempo libre ($\chi^2=260,461$, $p < 0,05$), al igual que con el rechazar la participación en las actividades de formación por problemas de desplazamiento al lugar donde se realiza ($\chi^2=259,389$, $p < 0,05$), por que no tengan reconocimiento oficial ($\chi^2=194,055$, $p < 0,05$), por tener escasa relación la formación que se ofrece con las necesidades de formación que supone tener el profesor ($\chi^2=216,137$, $p < 0,05$) y por obstáculos en los trámites de inscripción ($\chi^2=172,878$, $p < 0,05$); todos con una relación mediana con el rechazar las actividades por que se consideran innecesarias en el momento, inferencia que se establece a través de la correlación de Spearman (valores entre 0,454 y 0,584)

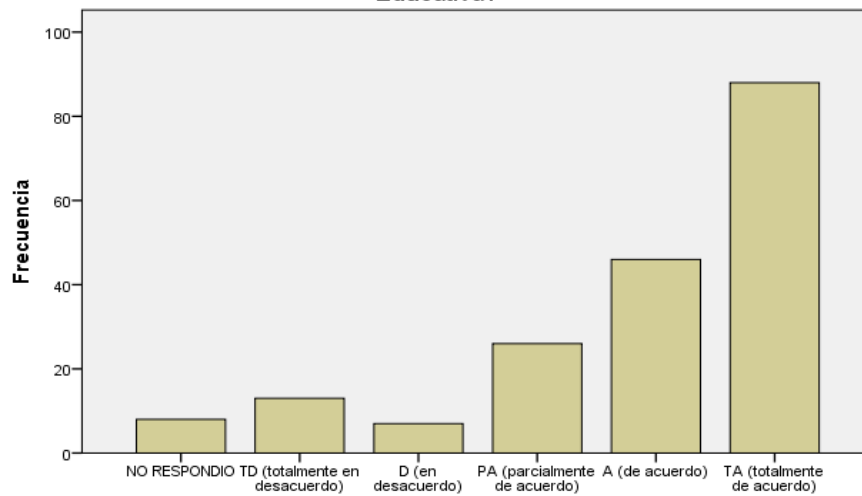
6.7.5 Respuesta a la necesidad de formación en la perspectiva de inclusión

A través del apartado C del instrumento aplicado se consultó a los profesores sus preferencias respecto a lo que debería responder la formación para atender a sus necesidades en el ejercicio de su rol docente. Se identificó como característica general que en cada uno de los ítems analizados, al menos el 50% de la población está de acuerdo con los aspectos planteados en el formulario para suponerse en las actividades de formación e incluso para el caso de las actividades ofrecidas por especialistas en determinados temas de la educación especial y más de la mitad de la población (50,5%) estaba totalmente de acuerdo con que debe ser un aspecto necesario.

Que las actividades estén pesadas y diseñadas para todos los profesores de la institución educativa es para el 46,8% una valoración en la que están totalmente de acuerdo la población más representativa porcentualmente en cada uno de los siguientes casos está de acuerdo con que las actividades de formación permanente supongan depender de un asesor externo que

responda a sus demandas (30,9%), ser parte de una amplia oferta organizada desde afuera de la institución (39,9%), reunir a profesores de distintas instituciones educativas con los mismos problemas (40,4%), prolongarse durante todo el año académico (32,4%), tener seguimiento en el aula (35,6%) y que sean de corta duración y sobre aspectos muy puntuales (38,8%). La información indicada se visualiza en las figuras 63,64, 65, 66, 67, 68, 69 y 70.

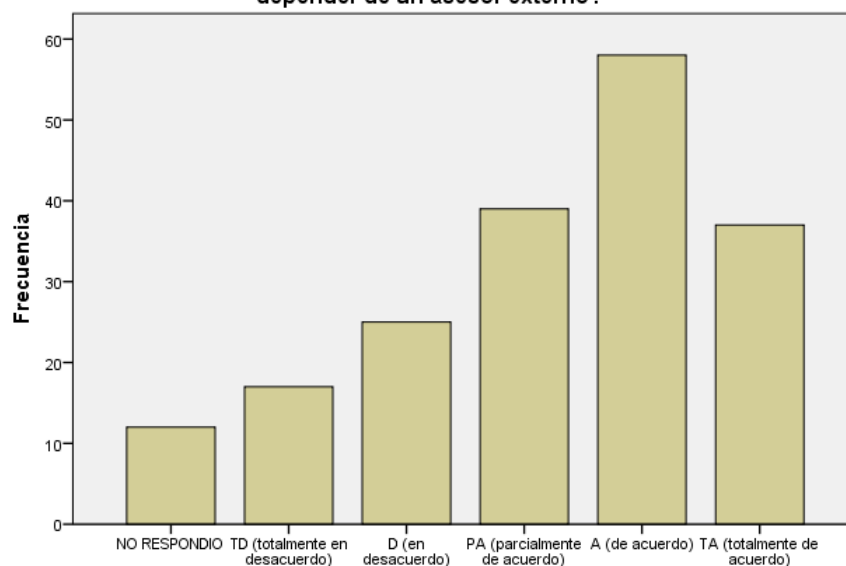
¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería de estar pensada y diseñada para todos los profesores de la Institución Educativa?



¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería de estar pensada y diseñada para todos los profesores de la Institución Educativa?

Figura 62. Respuestas a necesidades de formación pensadas y diseñadas para todos los profesores.

¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería depender de un asesor externo?



¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería depender de un asesor externo?

Figura 63. Respuestas a necesidades de formación dependientes de un asesor externo.

¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería ser, parte de una amplia oferta organizada desde fuera de la Institución?

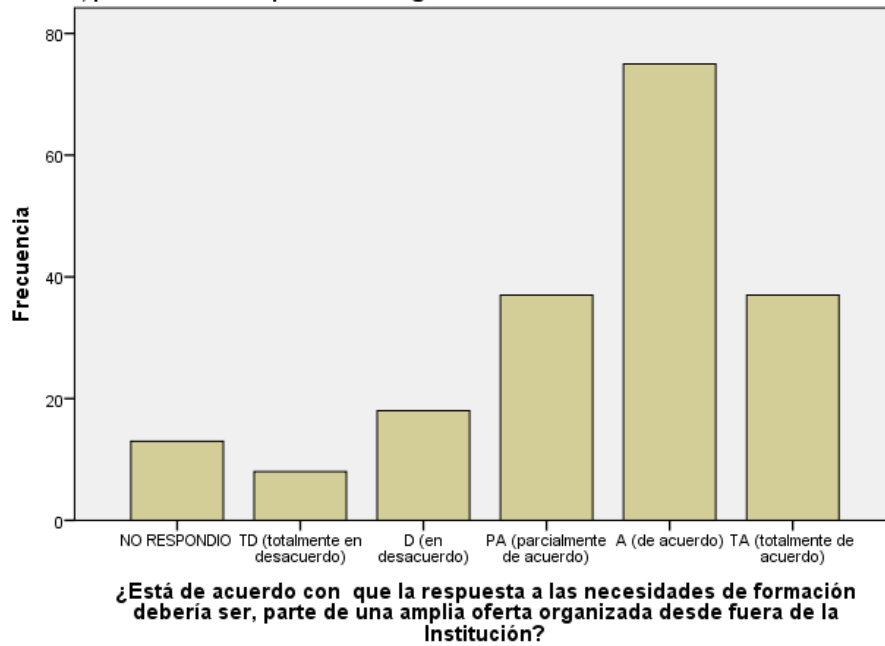


Figura 64. Respuestas a necesidades de formación deben ser de una amplia oferta organizada desde fuera de la institución.

¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería reunir a profesores de distintas instituciones educativas con los mismos problemas?

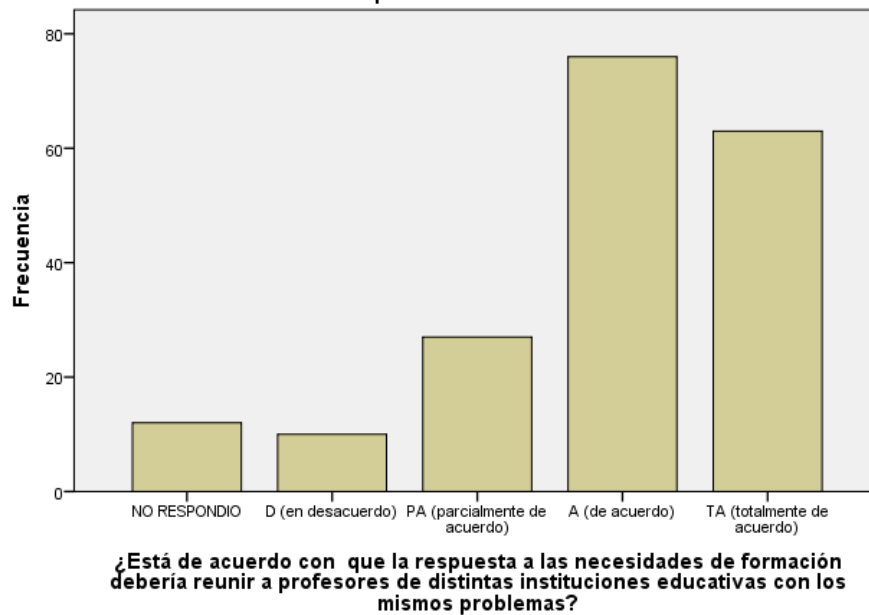
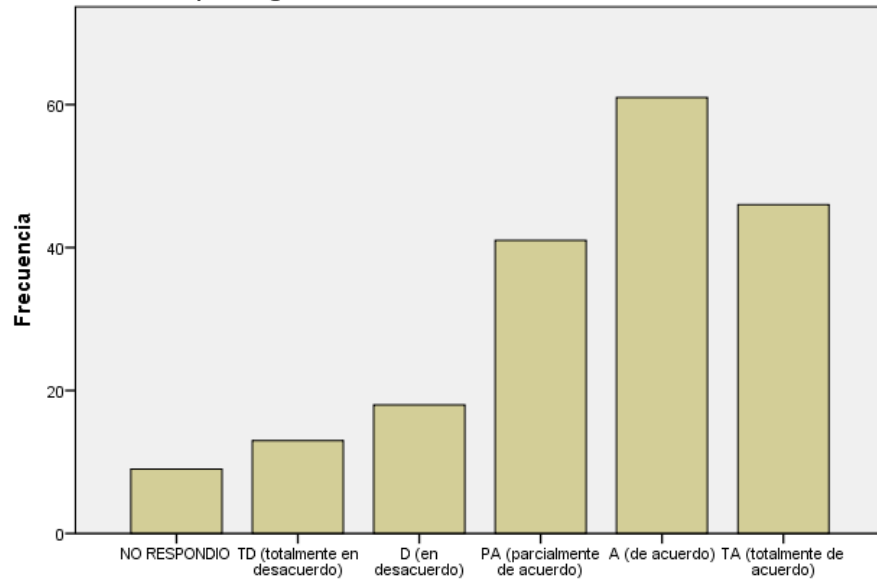


Figura 65. Respuestas a necesidades de formación reúnen profesores de distintas instituciones educativas con los mismos problemas.

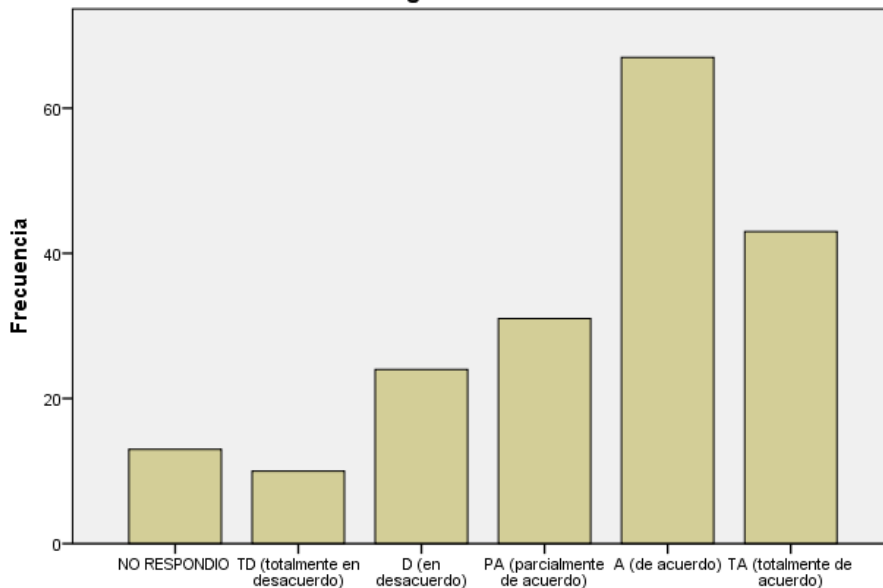
¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería prolongarse durante todo el año académico?



¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería prolongarse durante todo el año académico?

Figura 66. Respuestas a necesidades de formación prolongadas durante el año académico.

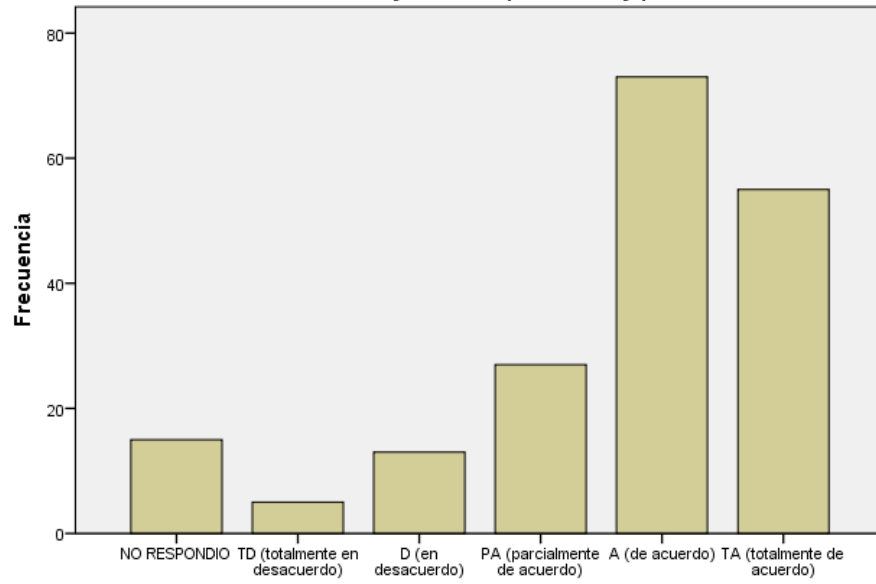
¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería de tener un seguimiento en el aula?



¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería de tener un seguimiento en el aula?

Figura 67. Respuestas a necesidades de formación deben tener un seguimiento en el aula.

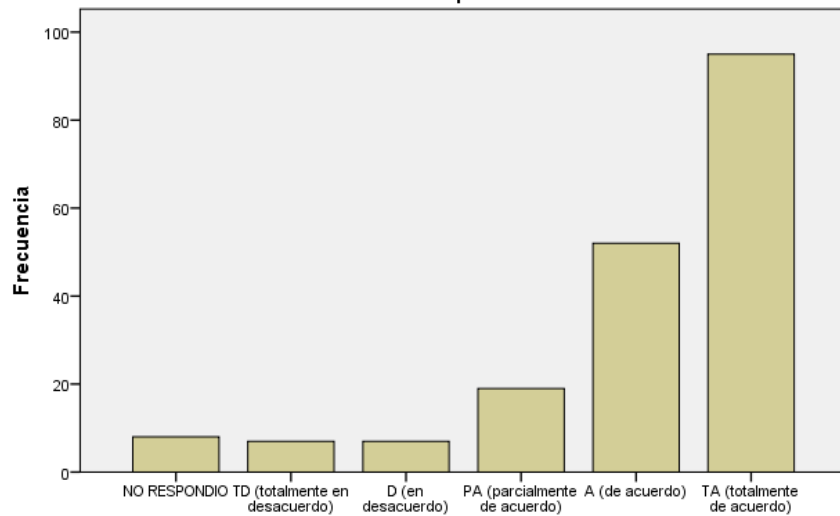
¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería de ser de corta duración y sobre aspectos muy puntuales?



¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería de ser de corta duración y sobre aspectos muy puntuales?

Figura 68. Respuestas a necesidades de formación deben ser de corta duración y de aspectos puntuales.

¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería ser mediante cursos ofrecidos por especialistas en determinados temas de educación especial?



¿Está de acuerdo con que la respuesta a las necesidades de formación debería ser mediante cursos ofrecidos por especialistas en determinados temas de educación especial?

Figura 69. Respuestas a necesidades de formación generadas mediante cursos ofrecidos por especialistas.

Al igual que en los casos anteriores, hemos decidido aplicar la prueba *Chi Cuadrado* a los ítems que sugieren deberían suponer las actividades desde la perspectiva del profesor para responder a sus necesidades. Para tal efecto, se analizó el pensar que las actividades de formación deberían de estar pensadas y diseñadas para todos los profesores de la Institución

Educativa frente a la relación que puede existir con los demás ítems en esta agrupación (NEFTUIN- APARTADO C), identificando una relación estadísticamente significativa con el que las actividades deben depender de un asesor externo que responda a las demandas de los profesores ($\chi^2= 148,933$, $p < 0,05$), estas debería ser parte de una amplia oferta organizada desde fuera de la institución($\chi^2= 148,960$, $p < 0,05$),reunir a profesores de distintas instituciones educativas con los mismos problemas($\chi^2= 163,526$, $p < 0,05$),prolongarse durante todo el año académico($\chi^2= 128,761$, $p < 0,05$),tener un seguimiento en el aula($\chi^2= 116,910$, $p < 0,05$),ser de corta duración y sobre aspectos muy puntuales($\chi^2= 106,990$, $p < 0,05$) y el que debería ser mediante cursos ofrecidos por especialistas en determinados temas de educación especial($\chi^2= 161,277a$, $p < 0,05$); esto con una relación según la correlación de Spearman baja a media, con valores desde 0,243 para el caso del seguimiento en el aula, hasta 0,471 para el caso de que las actividades deberían ser de una amplia oferta organizada desde fuera de la institución.

Capítulo 7.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

INTRODUCCIÓN

En el apartado I de este documento se han planteado descriptores teóricos que se constituyen en la fundamentación del tema objeto de esta investigación: “Formación del profesorado del profesorado en torno a la inclusión escolar en el municipio de Armenia, Colombia.

Se ha desarrollado una retrospectiva de la perspectiva inclusiva, partiendo de lo que significó en su momento el surgimiento de la Educación Especial, el cambio de paradigma que se estableció con el reconocimiento de la comunidad académica al principio de Normalización planteado por Bentg Nirje (1969) y Band-Mikkelsen y Gruneland (1969) y su posterior transición al movimiento de inclusión, legitimado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, el cual fue propuesto para dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje en Jomtien, Tailandia (1990). Se ha hecho especial énfasis en la formación del profesorado como uno de los pilares para ofrecer una educación con calidad a las personas que por diferentes razones han sido y siguen siendo objeto de inclusión, en particular aquellas que presentan algún tipo de discapacidad y que asisten al aula regular.

Dado lo anterior, con el propósito de finalizar este trabajo, se presentan a continuación argumentaciones referidas a los datos presentados en el capítulo 6, de análisis de las variables asociadas a la formación del profesorado en torno a la inclusión escolar en el municipio de Armenia, limitaciones y posibilidades en el tiempo medio, que pueden contribuir al estudio y diseño de estrategias de formación de los docentes en el tema de inclusión educativa, con el único fin de elevar la respuesta dada desde la escuela a las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes incluidos y por consiguiente la calidad de la educación ofertada en el sector oficial de municipio.

El propósito fundamental de este estudio es entonces conocer el nivel de importancia y de formación que los docentes tienen acerca de la perspectiva inclusiva y, sus preferencias para

participar en actividades de formación, bajo el convencimiento de que sólo a partir del conocimiento de las necesidades sentidas por los docentes en ejercicio es que deben plantearse las propuestas de preparación del profesorado en torno al tema de la inclusión.

Para el cumplimiento de la meta se ha llevado a cabo el proceso de acopio de la información, que a nuestro juicio y con base en las argumentaciones teóricas consideramos que era fundamental conocer a través de la aplicación del cuestionario NEFTUIN. Ello permite plantear las recomendaciones pertinentes a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales relacionadas con el perfil de los programas de formación, que deben dar respuesta al fortalecimiento y/o desarrollo de las competencias docentes, en torno a la inclusión en las instituciones educativas del sector oficial del municipio de Armenia, Colombia.

Para tal efecto se realizó el análisis de frecuencias, descriptivo, *Chi Cuadrado* y correlación de Spearman, que nos proporcionó el perfil de los docentes y el análisis de los niveles de importancia, formación, la incidencia del género y preferencias para participar en actividades en torno a la inclusión educativa.

Producto de estos análisis, y de acuerdo a los diferentes apartados del instrumento aplicado, se plantean las conclusiones y una serie de recomendaciones que tienen por finalidad dar respuesta a las necesidades de los docentes y a la pertinencia de los perfiles de los programas de formación permanente de los mismos en torno a la inclusión educativa.

7.1. Perfil de los docentes

Se hace referencia al conjunto de características más frecuentes identificadas en el estudio de las variables sociodemográficas y laborales que representan a la unidad de análisis objeto de esta investigación. Dado el número de participantes que conformó la muestra de

estudio y su representatividad espacial, podemos afirmar que se ha obtenido una aproximación significativa de la población objeto de estudio.

El análisis de la información muestra que el perfil del docente es predominantemente del sexo femenino, en propiedad del cargo y con edades que fluctúan entre los 31 y 60 años. Además, con singularidad de experiencia en el ejercicio de su rol entre 6 y 10 años, con formación de postgrado en el nivel de especialización, predominio de participación de su rol en el nivel de educación básica secundaria, particularmente en los niveles de 6° a 9°, con dominio específico de conocimiento en las áreas de matemáticas, español e inglés.

Dichos docentes tienen experiencia en otros niveles de educación diferente del desempeñado en el momento de la aplicación del cuestionario, y con responsabilidad de atención a estudiantes en un promedio de entre 85 y 104 por curso de escolaridad y entre 31 y 35 estudiantes por grupo, en los que se encuentran estudiantes con n.e.e. debidas a diversos tipos de discapacidad, atendiendo en interacción directa un promedio de entre 1 y 5 estudiantes con estas características en su aula. Igualmente, cabe destacar que en porcentaje representativo los docentes han participado en alguna de las actividades de formación sobre integración y/o inclusión ofertadas por diversas entidades gubernamentales y no gubernamentales.

En atención a las características expuestas, llama la atención las siguientes situaciones:

- La presencia de docentes en vinculación provisional, cuya condición de transitoriedad desde el punto de vista funcional, no contribuye al fortalecimiento de los procesos académico-formativo de los escolares, ni al cumplimiento de las políticas de calidad de la educación de las instituciones educativas, por el desconocimiento de las mismas y las dificultades para la continuidad del trabajo en equipo con el cuerpo docente, para la interacción con los demás miembros de la comunidad educativa y para la comunicación efectiva y permanente con los estudiantes y familiares o tutores.

- El tiempo invertido en el proceso de ajuste, en el supuesto de que se dé, dilata la continuidad de las acciones diseñadas y ejecutadas en cumplimiento de los propósitos y metas de los planes, programas y estrategias del proyecto educativo institucional. Apoyándonos en Fortes (1994) se concluye que esta condición le confiere un aspecto de inestabilidad y dificultad a las iniciativas de coordinación y planificación educativa para dar respuesta a la Educación para Todos.

Con relación a la edad de los docentes, se considera que al ser un grupo cuyo promedio de edad se concentra entre los 31 y 60 años, no es ajeno por su heterogeneidad a los conflictos socio-cognitivos, socio-relacionales actitudinales, ideológicos y contextuales que lo influyen, y en particular, al proceso de aprender a vivir la inclusión con sus incertidumbres, la angustia, lucha y por qué no, el desencanto, como lo han dejado de manifiesto las reflexiones y conclusiones de diversas investigaciones de expertos en el tema desde el surgimiento del movimiento integrador y su transición a la perspectiva inclusiva (Fortes, 1994; Booth y Ainscow, 2000; García, 2003; Fernández, 2003; Arnaiz, 2005; Meléndez, 2006; Sarto, 2009; Echeita, 2014).

Respecto a los años de experiencia en el ejercicio del rol docente, ésta es igualmente una variable que favorecería o no el proceso de inclusión en las instituciones educativas, y se plantea como relativa dado que comparte las mismas características descritas en las líneas anteriores. Así independientemente de los años de experiencia un factor determinante es el indicador de actitudes de los docentes, que no ha sido objeto de esta investigación, pero que ha sido reconocido como favorecedor o no de la política inclusiva por investigadores como Idol, (2006); Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond (2010) Cook y Cameron, (2010).

La experiencia docente es valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando ésta se caracterice por ser una práctica con un sin número de experiencias innovadoras y creativas, como respuesta al cambio de paradigma y como reflejo de su flexibilidad y

disponibilidad para desaprender lo aprendido e involucrarse activa y propositivamente en el proceso de inclusión. Una experiencia que contribuya al fortalecimiento de su rol docente y por tanto al empoderamiento de la perspectiva inclusiva en la institución educativa a la que pertenecen los profesores de la muestra participante. Sin embargo en su defecto ésta podría constituirse en un obstáculo o impedimento al proceso de inclusión si se caracterizara por ser repetitiva, poco o nada flexible y carente de innovación y creatividad.

Con relación al nivel de formación de los participantes de la muestra, a pesar de que el 70% acreditan licenciatura y de éstos el 36,9% educación a nivel de especialización, no se puede afirmar que en la realización de estos estudios los docentes hayan adquirido conocimientos y/o competencias específicas en la temática de estudio, dado que en la oferta educativa tanto a nivel de pregrado como de postgrado por parte de la universidad del Quindío y de las universidades privadas del municipio y de la región, no se identifican propuestas de formación inicial con currículos actualizados en atención a la perspectiva inclusiva ni propuestas de especialización en torno a la misma. Ello conlleva a que en las instituciones educativas del municipio de Armenia se encuentre una “carencia total o parcial del personal idóneo para atender a la población con n.e.e y falta de equipo interdisciplinario” como lo afirmaron Ramírez y Díaz (2014, p.5) en los resultados de su investigación “Impacto de la Educación Inclusiva de los Niños con Necesidades Educativas Especiales al Aula Regular en las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Armenia”.

Ante dicha evidencia, surge la necesidad de que los docentes cuenten con programas de formación en la perspectiva inclusiva de manera que logren adquirir el desarrollo de habilidades y competencias que les permitan generar conocimiento profesional compartido, intercambiar experiencias y revisar problemas comunes de la enseñanza de todos los niños y en particular de los que presentan n.e.e., como lo planteaba Fortes (1994) en su momento respecto de la integración escolar argumentando que se trataba de:

“Pasar de la pedagogía de la homogeneidad a la pedagogía de la diversidad, ampliar y modificar la percepción y comunicación del y con el grupo clase, de sus necesidades individuales y colectivas, y saber darles respuesta. Esto nos lleva a proponer que el tratamiento de las dificultades y de la diversidad no se plantee únicamente desde los créditos de Educación Especial, sino que desde cada materia troncal del currículo se profundice en ello” (p.39).

No obstante, estos planteamientos divulgados en el proceso de desarrollo del movimiento integrador no han perdido vigencia, y se traslucen en la ejecución de la política inclusiva, al reconocerse que dar respuesta educativa oportuna y pertinente a las necesidades de los escolares requiere, como ha indicado Arnaiz (2004), reflexionar sobre los aspectos organizacionales, de funcionamiento, coordinación y trabajo colaborativo del cuerpo docente y demás miembros de la comunidad educativa, con especial énfasis en el conocimiento de la utilización de los recursos y las prácticas educativas.

De no ser así “la falta de responsabilidad de algunos profesores, los sistemas de enseñanza poco flexibles y centrados en los contenidos conceptuales se constituyen en barreras de un proceso inclusivo” (Giné, 1994, citado por Monge, 2009, p. 140), por lo que se hace necesario, retomando a Ainscow (1999), que en Armenia se organice alrededor del claustro docente y de las instituciones educativas una “red de apoyo, confianza y solidaridad” para respaldar el posicionamiento de la inclusión y con él la participación de los docentes como agentes de cambio y líderes competentes.

Con relación al promedio de estudiantes que atienden los profesores por nivel y por grupo y a aquellos con n.e.e. presentes en las aulas, se concluye que sin formación idónea es casi imposible que los docentes puedan dar respuesta eficiente y eficaz a las diversas necesidades por la demanda de tiempo, y de conocimientos conceptuales, con estrategias didácticas y recursos disponibles para facilitar su intervención en el aula y fuera de ella.

Las características de las políticas educativas en Colombia, en cuanto a cobertura y permanencia de los escolares en las instituciones educativas y su consecuente déficit en infraestructura y de disponibilidad presupuestal para incorporar a la plantilla de personal docentes en propiedad, tienen como efecto negativo la masificación en las aulas y en consecuencia, condiciones de austeridad para la disponibilidad de recursos materiales y humanos que apoyen de manera significativa el proceso de inclusión.

En el caso particular del municipio de Armenia, cada docente debe atender un promedio de 180 a 200 estudiantes, según la distribución de su carga horaria (Ley 115 General de Educación); y se espera que ofrezca respuestas acertadas a las necesidades de todos los escolares sin distinción alguna, como lo promulga el Ministerio de Educación Nacional (2006) en el documento “Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales –NEE”. En este sentido se determina que se debe garantizar el acceso a la educación de calidad, en todos los niveles y modalidades educativas, sin importar su edad y sus condiciones personales y sociales: es el derecho ciudadano por el cual toda persona puede disfrutar plenamente de todos los servicios que presta y ofrece la comunidad y las instituciones.

Conforme a lo expuesto, la reflexión a la que llegamos es, de acuerdo a las políticas y características del sistema educativo y al nivel de formación de los docentes en la perspectiva inclusiva, ¿es posible dar respuesta eficiente y eficaz, pertinente y oportuna a las necesidades de todos los estudiantes que tiene a su cargo un profesor en el municipio de Armenia?

La respuesta debería ser afirmativa si hubiera coherencia entre lo que se evidencia en la práctica docente y los lineamientos del MEN (2006), en los que se establece que es deber del Estado velar por la cualificación y formación de los educadores, la promoción del talento humano, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa y pedagógica, la orientación educativa, pedagógica y profesional, la inspección y evaluación del

proceso educativo. Igualmente, las entidades territoriales deben organizar planes y programas de formación del profesorado, involucrando en este proceso a las escuelas normales superiores, universidades y organizaciones de reconocida idoneidad en el manejo del tema y que, en la medida de lo posible, funcionen en la región.

7.1.1. Apartado B Conocimientos generales

- Nivel de importancia que los docentes asignan al conocimiento de las generalidades de la perspectiva inclusión vs nivel de formación que reconocen tener respecto de éstas.

Los indicadores valorados en esta dimensión hacen referencia a los conocimientos generales que los docentes tienen sobre: los principios y finalidad de la inclusión, las características generales que presentan los estudiantes con n.e.e., los modelos y formas de llevar a cabo la inclusión con dichos alumnos, la legislación sobre la inclusión a nivel internacional, nacional y local, la terminología básica de educación especial, las repercusiones del proceso de inclusión en la comunidad educativa y sobre la disponibilidad de los recursos materiales y humanos para apoyar el proceso de inclusión. Igualmente se valoró el nivel de importancia que los docentes dan al conocimiento de estas generalidades.

El análisis de los datos presentado en el capítulo 6, permite concluir que un porcentaje discreto (16%) de los docentes asignan un elevado nivel de importancia el hecho de conocer las generalidades de la perspectiva inclusiva, lo cual refleja la necesidad de impulsar estrategias orientadas a motivarlos a aproximarse al conocimiento de las políticas inclusivas de manera que puedan reconocer su importancia y analizarlas para poder incorporarlas a su práctica pedagógica.

En cuanto al nivel de formación en relación a las generalidades de la política inclusiva, se identifica la presencia de un nivel medio de conocimiento. En términos de competencia docente y calidad educativa para dar respuesta acertada a todos los estudiantes, y en particular

a los que son objeto de inclusión, no es una perspectiva favorecedora del fortalecimiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de una educación integral basada en los principios de la educación para todos. La formación de los docentes en general, como lo han argumentado diferentes estudiosos del tema, debe ser coherente con los principios de atención a la diversidad y con los nuevos planteamientos de la reforma educativa que ésta demande, y acorde al contexto en el que se desarrolle, como así lo han dejado de manifiesto los resultados de diversas investigaciones de autores como Marcelo, 1994; Torres, 1999; Parrilla, 1999; Zabalza, 1994; Boots y Ainscow; 2002; Tolimson, 2005; Imbernón, 2001 y el marco normativo para el alcance de las metas de la EPT (Convención sobre los derechos del niño, 1989; Declaración de Salamanca, 1994; Marco de Acción de Dakar, 2000; Convención de las Naciones Unidas sobre el derecho de las Personas con Discapacidad, 2006).

Destaca la existencia de contraste en las valoraciones dadas por los docentes entre el comportamiento del nivel de importancia y el nivel de formación, confirmándose una relación de dependencia estadísticamente significativa entre los dos niveles (a través de la *Chi Cuadrado*) y positiva débil (a través de Serman) equivalente a una relación de mayor importancia frente a mayor formación sin que se pueda afirmar que sea directamente proporcional.

Igualmente se identificó un nivel de relación débil positiva entre el nivel de importancia asignado a la dimensión conocimientos generales, con el nivel de formación reconocido en la adaptación de la enseñanza, relaciones y cooperación con la comunidad, pero no así con relación a la formación en la dimensión evaluación y autoevaluación, lo que permite inferir que los docentes en sus procesos de autoevaluación y desarrollo, no asignan importancia significativa al conocimiento general de las políticas y normatividad de la inclusión en relación con la autoevaluación y desarrollo docente, lo cual sería uno de los factores que contribuyen a que se identifique en Armenia un débil proceso de posicionamiento de la inclusión en las

instituciones. Retomando a Imbernon (2001), se debe reconocer que la profesión docente no está exenta de un proceso de formación, como el requerido en cualquier campo profesional. Si bien es cierto que en la práctica, los estudios de pregrado le proporcionan a los futuros maestros los conceptos y el desarrollo de habilidades y comportamientos propios de su perfil profesional, no son suficientes para hacerlo competente en su perfil ocupacional: se requiere que el docente asigne importancia y prioridad a la necesidad de superarse en su propio desempeño como resultado de la identificación de fortalezas y debilidades en el proceso de valoración del desarrollo de sus tareas profesionales.

Por lo que respecta al comportamiento de las valoraciones entre hombres y mujeres de la muestra participante, se concluye a nivel general que aunque las mujeres puntúan muy levemente por encima de los hombres respecto de la importancia sobre las generalidades de la perspectiva inclusiva, se identifica que los dos dan mayor puntuación al nivel de importancia que al de formación, lo cual podría deberse al reconocimiento tácito de su falta de preparación o de una medianamente aceptable en relación con la dimensión conocimientos generales.

➤ Adaptación de la enseñanza

Con relación a la valoración del nivel de importancia y nivel de formación en esta dimensión, se han valorado indicadores como selección y adaptación de objetivos, contenidos, actividades, tareas y materiales, organización del espacio y el tiempo, técnicas específicas de educación especial y en general estrategias de individualización, encontrando la presencia de un sesgo positivo con un nivel medio para formación y un comportamiento más variable para el nivel de importancia. Se confirma a su vez un nivel de significación entre la importancia y la formación lo que permite afirmar que la relación es débil positiva porque no crece proporcionalmente. Así se puede inferir que el nivel de importancia se asigna en la medida en que se reconoce de manera tácita un nivel medio o aceptable de formación, el cual debería de ser alto para dar respuesta a las necesidades de la diversidad con la que los docentes se

enfrentan a diario en el aula máxime, si se tiene en cuenta el elevado número de estudiantes (205) que atienden en su interacción pedagógica.

Lo anterior explica igualmente la relación débil positiva identificada en el nivel de importancia entre esta dimensión y el nivel de formación, reconocido en los puntos de conocimientos generales, relaciones y cooperación con la comunidad; con lo que podría inferirse que el conocer es importante y sin embargo no se ha asumido la responsabilidad y el compromiso en la formación. Se confirma así, que en este grupo, la adaptación de la enseñanza no ha logrado ser ajena a las mismas dificultades a las que tuvo que hacerle frente el movimiento integrador. Como refirió en su momento Parrilla (1992), se observa la presencia de una resistencia por parte de los docentes a realizar adaptaciones para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje por considerarlas dependientes de un apoyo mayor del que tenían, circunstanciales con un nivel de formación “especial” que no poseían, y discrepantes con las necesidades de otros alumnos, además excesivamente costosas en cuanto a la inversión del tiempo requerido para realizarlas y sin embargo, no ver resultados significativos a corto y medio plazo.

Es importante resaltar que, con relación al comportamiento de las puntuaciones en el nivel de importancia entre hombres y mujeres, la mitad de la población femenina asigna mayor importancia al conocimiento de la dimensión adaptación de la enseñanza que la asignada por los hombres, aun cuando a nivel general el comportamiento de las puntuaciones es afín para ambos sexos. En cambio, con relación al nivel de formación, el comportamiento de las puntuaciones es mayor en los hombres pero más dispersas en las puntuaciones inferiores en ambos sexos.

No se trata sólo de reconocer la importancia de la inclusión sino de emprender acciones que reflejen con hechos en la práctica pedagógica el nivel de importancia dado, con respuestas como la implementación de normas más flexibles adaptadas a la diversidad, la optimización del

uso de los recursos materiales y humanos, de los espacios y de los tiempos, la determinación de criterios para el desarrollo y evaluación de los aprendizajes que han demandado la necesidad de adaptación de contenidos, metodología, objetivos y extensión o no de las tareas académicas.

Llama la atención que en esta dimensión, como en la de conocimientos generales, no se encuentra una relación estadísticamente significativa con la formación en evaluación de la enseñanza y autoevaluación, pues ésta no puede considerarse como parcialmente aislada de las dimensiones que impactan de manera positiva o no, el proceso de inclusión en Armenia en orden a dar respuestas educativas de calidad. La calidad tiene que ver, como lo referencia Imbernon (2001), con la coherencia del proceso enseñanza – aprendizaje, el nivel de complejidad de las adaptaciones que demanden las necesidades educativas de los escolares ya sean permanentes o transitorias, con los estilos y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes bajo el principio de respeto a sus diferencias.

La calidad demanda igualmente, como ha quedado expresado en la EPT (Convención sobre los derechos del niño, 1989; Declaración de Salamanca, 1994; Marco de Acción de Dakar, 2000; Convención de las Naciones Unidas sobre el derecho de las Personas con Discapacidad, 2006), prestar atención a las instalaciones, al equipamiento, a los equipos multidisciplinares, a los objetivos, a los contenidos, a la programación y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo educativo, ajustándolos a los contextos en los entornos socioeconómico, cultural y político. Esto exige necesariamente la actualización permanente del profesorado y su desarrollo profesional mediado por los resultados de procesos de autoevaluación de su rol, viabilizando mejoras educativas relacionadas con un mayor rendimiento de los escolares y con respuestas oportunas y pertinentes ajustadas a sus requerimientos y necesidades.

- Evaluación y diagnóstico

Con relación a la valoración del nivel de importancia y nivel de formación en esta dimensión, se han valorado indicadores como la identificación de las dificultades de aprendizaje, la aplicación de diferentes técnicas de recolección de datos, la elaboración de informes sobre el desarrollo de los estudiantes, la interpretación y evaluación del proceso de inclusión, así como de los informes realizados por otros profesionales, diseño y aplicación de pruebas, evaluación del contexto socioeconómico/cultural y la individualización de los procesos de evaluación.

Las puntuaciones de los participantes indican que se otorga un nivel alto de importancia al hecho de conocer sobre los indicadores mencionados, identificándose un sesgo positivo y una concentración del 25,7% con la puntuación máxima lo cual permite inferir que hay desconocimiento significativo por parte de los docentes en los aspectos evaluados, como se refleja en la variabilidad de las puntuaciones asignadas al nivel de formación en las que no se registró una puntuación máxima. Por lo que es importante resaltar que, como en las otras dimensiones, ésta no presenta el mismo comportamiento en relación con la importancia.

Es importante destacar la relación existente entre el nivel de formación identificado en esta dimensión con el identificado en la dimensión de conocimientos generales y el perfil de formación de los docentes. Dado que la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el aula regular, obliga a que el personal docente, a partir del conocimiento de las políticas y normativa de una educación para todos, tenga un conocimiento general de las características de los diversos tipos de discapacidad que se presentan, comprenda cuáles son las debilidades y fortalezas de los estudiantes en términos del desarrollo de potencialidades y habilidades para la formación integral dada su condición, reconocerlas y valorarlas definiéndolas como punto de referencia para planear su intervención pedagógica conforme a toda una gama de capacidades y conductas que se evidenciaran en el aula y que deben ser vistas por él como un desafío cotidiano más que como un obstáculo para responder a ellas.

Es así como el dominio de conocimientos específicos como los mencionados, le permitiría al docente responder desde la perspectiva inclusiva a interrogantes como: ¿cuál es la condición o estado del niño?, ¿cuáles son sus posibilidades?, ¿cómo ayudar a este niño?, ¿qué medios se pueden emplear para facilitar el desarrollo de sus potencialidades?, ¿cómo reconocer y encontrar soluciones para dar respuesta en el aula a dificultades que presenten los niños, como por ejemplo en su movilidad, en la forma de comunicarse, de hacerse entender, de expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones entre otras? Esto conforme a los planteamientos plasmados en la Convención sobre los derechos del niño (1989); Declaración de Salamanca (1994); Marco de Acción de Dakar (2000); Convención de las Naciones Unidas sobre el derecho de las Personas con Discapacidad (2006), que han convertido a los docentes en “co-diseñadores y co-desarrolladores de las políticas inclusivas en los centros educativos y en las aulas, y no como meros implementadores del cambio curricular” (CIE, 2008. p.17).

Por lo tanto, retomando a Díaz (2010), un docente competente en el mundo de la diversidad en el municipio de Armenia tendría que ser competente en la realización del diagnóstico de necesidades educativas y tratamiento de las mismas en el aula, atendiendo a las características individuales y grupales de sus estudiantes. Porque conocer y entender las particularidades de cada niño en una educación para todos, significa reconocer que todos tienen derecho a aprender, y que pueden hacerlo si se les proporciona la respuesta adecuada en medio de ambientes estimulantes para el aprendizaje y socialmente significativos. Aun cuando haya alumnos que por sus características presenten necesidades educativas que precisen de una mayor atención por parte de los docentes, quienes entonces deben contar con las estrategias que les faciliten el aprendizaje sin que ello signifique interferir el ritmo normal del progreso del grupo. Esto es lo que tienen que conocer y asumir, porque no es suficiente considerar importante la formación en la perspectiva inclusiva sino comprometerse a asumirla, aprehenderla y transferirla a su práctica pedagógica para poder dar respuesta a las necesidades

de todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de que sean objeto o no de inclusión.

Se trata de que los docentes tengan como referencia los puntos comunes a todos los estudiantes y las diferencias identificadas entre los mismos, partiendo del conocimiento del historial pedagógico del estudiante, identificando la valoración previa y actual del proceso de desarrollo de habilidades y desempeño, procediendo al establecimiento de prioridades en términos de propósitos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), asignando metas de cumplimiento a corto, mediano y largo plazo, definiendo criterios para la evaluación integral, estipulando los servicios y recursos educativos necesarios para su cumplimiento, definiendo estrategias de comunicación asertiva con los profesionales que han de intervenir para apoyar la atención educativa y promoviendo la participación activa de los padres en el proceso de formación integral de sus hijos.

Finalmente es importante resaltar la afinidad en el comportamiento de las respuestas (con mínimas variaciones) entre hombres y mujeres respecto a la evaluación y diagnóstico, en el que se identifica una puntuación mayor con relación a la importancia asignada por las mujeres al conocimiento frente a la asignada por los hombres. En cambio, las mayores puntuaciones respecto al nivel de formación fueron asignadas por los hombres.

Reiterándose a nivel general, con la identificación de una valoración superior asignada al nivel de importancia en el nivel de formación se infiere que el reconocimiento de una aceptable formación frente a una alta valoración respecto de la importancia que tiene para los docentes conocer sobre la evaluación y diagnóstico, podría estar solapando el reconocimiento de un muy discreto nivel actual de preparación sobre el tema, tal vez por temor a posibles efectos en la evaluación de desempeño, a pesar de que previamente a la aplicación del cuestionario siempre hizo énfasis en que ésta era parte de un proceso de investigación que

estaba al margen de cualquier proceso evaluativo del desempeño docente en el marco de las políticas institucionales.

□ Cooperación entre la comunidad educativa

Se han valorado indicadores como, la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo con padres, entre profesores, directores de grupo, coordinadores de área, profesor de apoyo y orientador; la aplicación de estrategias para fomentar las diferencias entre estudiantes y las relaciones a nivel social y académico, así como de técnicas de intervención para sensibilizar a la comunidad educativa sobre el derecho y la necesidad de la inclusión, el desarrollo de los mecanismos de comunicación, trabajo y coordinación entre profesionales y la promoción de actividades de ocio y tiempo libre.

Las puntuaciones de los participantes en esta dimensión se ubican en un nivel alto de importancia que se ve reflejado en el análisis de los datos. En cambio en el nivel de formación, las puntuaciones se ubican en un nivel medio, siendo importante destacar que la puntuación también se relaciona con la dada al nivel de formación en adaptación de la enseñanza y en conocimientos generales sobre la perspectiva inclusiva. Esto permite inferir que siendo importante el conocimiento, no se ve reflejado en el nivel de formación, por lo que requiere por parte del equipo docente motivación para asumir como necesario conocer sobre las políticas generales de la inclusión y sobre el trabajo colaborativo. Estos componentes son fundamentales para la realización de las adaptaciones curriculares que sean indispensables, y para responder a las necesidades educativas que presenten los escolares en el proceso de formación integral.

El conocimiento y aplicación de los indicadores de esta dimensión son un factor contribuyente para la adecuada atención a la diversidad, pues como plantea Imbernón (2007) se demanda la planificación de las intervenciones con todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa y con aquellos agentes externos que intervienen de manera directa o

indirecta en la Institución para apoyar el proceso de formación integral de todos los estudiantes, con independencia de las diversas n.e.e. que presenten.

Así entonces, no es sólo importante sino necesario, que los docentes tengan los conocimientos idóneos que les permitan comprender, analizar y asumir competentemente su rol en la compleja dinámica de las interrelaciones que se establecen al interior de la institución educativa con estudiantes, padres de familia, compañeros docentes, directivos docentes, personal administrativo y agentes de las diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Dicha necesidad justifica el diseño e implementación de programas de formación docente en torno a la diversidad, como lo han argumentado explícita e implícitamente en sus investigaciones estudiosos del tema desde que se gestó el cambio de paradigma de la educación especial hacia el movimiento de integración y su transición a la perspectiva inclusiva (Warnock, 1978; Nirje, 1969; Wolfensberger, 1972; Bank-Mikkelsen, 1973; Turnbull, Strickland y Hanmer, 1978; Hegarty y Pocklington, 1981; Gresham, 1982; Hudson y Graham, 1978; Blanco, 1985; Martos, 1985; Bogdan y Biklen, 1985; Arnáiz, 1986; Yoshida, 1986; Owens, 1987; Corman y Gottlieb, 1987; Ortiz, 1988; Rohrkemper y Corno, 1988; Fortes, 1994; Monereo, 1988; Muntaner, 1989; Ashman, 1990; Marchesi, 1990; Marchesi, 1990; Hegarty, 1990; Bautista, 1991; Parrilla, 1992; Parrilla, 1992; Hegarty, 1993; Parrilla, 1993; Pastor, 1995; León, 1995; Franklin, 1996; Sánchez Asín, 1996; Sánchez Palomino, 1997; Booth y Ainscow, 1998; Jiménez, 1999; Torres, 1999; Steainback, 1999; Arnaiz, 2000; Faro- Vilageliu, 2000; Ainscow, 1991- 1994-1995-2000; Manzano, 2001; Hernández, 2003; Torres, 2006; Tutt, 2007; Giné, 2007; Echeita y Simón, 2007; Imbernón, 2007; Giné, 2008; González, 2008; Echeita, 2014).

La formación de los docentes es un factor inherente a la perspectiva inclusiva que por su misma naturaleza ha generado la necesidad de replantear una escuela en la que las relaciones

profesor – alumno no son la exclusividad sino todo lo contrario. En la escuela inclusiva el desarrollo de su misión demanda el perfeccionamiento de las interrelaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa para identificar los problemas y necesidades, para debatir y reflexionar sobre las posibles estrategias de mejora, implementar las alternativas y hacer seguimiento a las mismas en colectivo. Hoy en día la acción pedagógica, retomando a Imbernón (2001), se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo que exige un desarrollo profesional cooperativo, por lo que se debe potenciar en el profesorado una nueva cultura que sirva para prevenir el desarrollo de procesos autónomos en el trabajo docente [...] se deben compartir procesos, se ha de asumir un nuevo concepto profesional [...] se ha de dar importancia al desarrollo actitudinal y emocional en el colectivo, se debe fomentar la autoestima colectiva delante de los problemas que aparecen en la enseñanza; hay que recrear nuevas estructuras organizativas que posibiliten una mejor enseñanza” (p.63).

Las necesidades planteadas podrían explicar que los resultados obtenidos en esta dimensión, el nivel de importancia dado por los docentes al conocimiento de las relaciones y cooperación, se relacione con el nivel de formación asignado en las dimensiones de adaptación de la enseñanza y conocimientos generales, en la medida en que los indicadores valorados demandan forzosamente de conocimiento idóneo y conciencia de las ventajas y beneficios del trabajo en equipo para la intervención del profesorado en el aula, a través del desarrollo de la planificación conjunta de las unidades de aprendizaje, como así lo han planteado entre otros, Faro Vilageliu (2000) y Giné (2007).

Con referencia a la comparación de las puntuaciones entre hombres y mujeres, nuevamente se identifica que las mujeres asignan mayor importancia al hecho de conocer sobre las relaciones y cooperación y que los hombres presentan un mejor nivel de formación (aunque disperso y discreto) al expresado por las mujeres.

No obstante, a pesar de la importancia y del nivel de formación manifestado por los docentes, éstos no son suficientes para apoyar el empoderamiento de la inclusión en las instituciones educativas del municipio de Armenia. Se requiere el desempeño de docentes competentes y comprometidos en la optimización de los recursos materiales y humanos existentes y, en particular, de los conocimientos y experiencias de cada profesor.

Retomando a Giné (2007) se requiere de profesores que participen activamente en la elaboración de objetivos compartidos y claramente delimitados, en la definición de criterios institucionales para el desarrollo del currículo, en el fortalecimiento de la comunicación con las familias y de las vías de participación de los padres en la toma de decisiones, y en el desarrollo de contactos formales e informales para la promoción de proyectos en equipos interdependientes que contribuyan a la potenciación de la autoestima de los docentes generada por el alcance gradual de los logros institucionales desde la perspectiva inclusiva.

Como plantea Porter (1996), se necesita hacer del trabajo colaborativo una práctica cotidiana, un instrumento metodológico orientado a la generación de conocimiento que contribuya a dar respuestas eficaces a las diferentes necesidades de los estudiantes, con el acompañamiento de la figura del docente de apoyo como se le identificó en el movimiento integrador, y que en la escuela inclusiva es reconocido como el profesor de método y recursos. Este mismo quien, entre sus funciones, debe establecer los canales de comunicación apropiados para el manejo adecuado de las necesidades de los niños, niñas y jóvenes con lo que se requiere la participación de padres, profesores, otros profesionales y demás miembros de la comunidad educativa.

Autoevaluación y desarrollo profesional

Con relación al nivel de importancia y nivel de formación en esta dimensión, se han valorado indicadores como el valor de la experiencia profesional para el auto-perfeccionamiento, la autoevaluación crítica del desempeño en la facilitación del proceso de

inclusión, el desarrollo de procesos de reflexión y análisis sobre la propia práctica, la promoción de actividades encaminadas a la revisión y mejoramiento del proceso de inclusión educativa, el desarrollo de procesos de investigación en el aula, la aplicación de estrategias para identificar las necesidades propias del profesor y buscar respuestas; la generalización, transferencia y aplicación de lo aprendido en actividades de formación a la situación real educativa y de las estrategias de adaptación del proceso de enseñanza – aprendizaje al contexto en el que desarrolla.

Las puntuaciones de los docentes en esta dimensión se concentran porcentualmente en el nivel de importancia con 40 puntos (26,7%) de 40 máximos posibles de obtener, encontrándose mediante la prueba Chi Cuadrado, que no existe una relación estadísticamente significativa entre la importancia y la formación en la autoevaluación. Comportamiento similar al identificado en el análisis de las dimensiones anteriores, en las que se ha manifestado una leve superioridad en la asignación al nivel de importancia sobre el nivel de formación, lo cual permite inferir que siendo importante el conocimiento no se ve reflejada esta importancia en el nivel de formación.

La importancia que tiene esta dimensión para los docentes no tiene una relación estadísticamente significativa con la evaluación y diagnóstico y con las relaciones y cooperación; en cambio, respecto de la formación en conocimientos generales, se identifica una relación significativa con respecto a la formación en conocimientos generales con una muy baja intensidad y con relación a la adaptación de la enseñanza con baja intensidad, de lo que se podría inferir que los docentes consideran que en sus procesos de autoevaluación, el conocer sobre las dimensiones evaluación y diagnóstico y relaciones y cooperación en torno a la perspectiva inclusiva, no es un factor importante a tener en cuenta como indicador de su desempeño. Sin embargo, reconocen baja formación en conocimientos generales y adaptación de la enseñanza, pero igualmente no es un factor determinante de su práctica.

Conforme a lo indicado, igualmente se podría inferir una formación débil con relación a los criterios que deben conocer los docentes, o tener en cuenta, para el proceso de autoevaluación de su desempeño, porque evaluar la propia práctica desde la perspectiva inclusiva implica, retomando a Díaz (2010), valorar la propia competencia desarrollada en aspectos como: aplicación de diferentes técnicas de acopio de información de las características de los estudiantes, definición de los criterios para determinar la evaluación de los aprendizajes propuestos según las características de los estudiantes, elaboración de las estrategias didácticas y su implementación para cualificar su intervención en el aula con todos, incluyendo a los que presenten n.e.e., seguimiento a los procesos de aprendizaje, iniciativa para proponer estrategias de trabajo cooperativo, participación activa en equipos institucionales e interinstitucionales.

Llama la atención el comportamiento de las respuestas dadas por los docentes a los niveles de importancia y formación en esta dimensión, pues la reflexión y autoevaluación del desempeño docente, aludiendo a Ros (1989) en Díaz (2010), debe ser entendida como un modo de pensamiento sobre la vida en la escuela que demanda la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades y consecuencias sobre las mismas (reflexión en la acción) identificando, en términos de Schon (1987), los éxitos, fracasos y situaciones que se podrían haber hecho de manera diferente para plantear en consecuencia, alternativas de mejoramiento.

Conforme a lo expuesto, podría inferirse que para los participantes de la investigación, la autoevaluación docente no constituye el vector que oriente su práctica pedagógica, permitiéndole emitir juicios sobre la realidad de su desempeño como profesionales responsables de la formación integral de sus estudiantes; ni para continuar en el ejercicio de las acciones que están realizando adecuadamente y para replantearse aquellas que son susceptibles de mejora, bien a nivel individual o bien en colaboración con otros miembros de su comunidad educativa.

Con relación a las diferencias de las puntuaciones entre hombres y mujeres, nuevamente en esta dimensión, se identifica que las mujeres asignan mayor importancia al hecho de conocer sobre autoevaluación y desarrollo profesional, y que los hombres presentan puntuaciones ligeramente superiores a las señaladas por las mujeres en el nivel de formación.

Sin embargo, se concluye que los resultados no contribuyen de manera significativa al posicionamiento del proceso de inclusión en las instituciones educativas del municipio de Armenia, pues se requiere asignarle importancia, considerarlo urgente y necesario y tener conocimientos generales y específicos sobre la perspectiva inclusiva. Igualmente, tener flexibilidad al cambio y una actitud propositiva para hacerle frente a las dificultades que el mismo proceso implica, por ser el resultado de un cambio de paradigma de la educación especial, una concepción filosófica y epistemológica de la normalización, una propuesta metodológica y didáctica innovadora y unas características diversas del contexto socio cultural, político, económico y familiar de los niños, niñas y jóvenes, que por diferentes circunstancias en otro momento histórico, no hubieran podido estar hoy en las aulas de las escuelas regulares.

Concluyendo, a nivel general los datos analizados en el acopio de información del Apartado B (Conocimientos Generales) del Cuestionario NEFTUIN, permiten inferir con base en el análisis de la prueba Chi Cuadrado, una asimetría con relación a la valoración del nivel de formación de los docentes, respecto de las dimensiones de conocimientos generales, adaptación a la enseñanza, evaluación y diagnóstico, relaciones y cooperación con la comunidad, autoevaluación y desarrollo, considerándose de nivel medio, en contraste con la valoración dada a la importancia que le asignan a tener conocimientos sobre la perspectiva inclusiva, valorados a través de las dimensiones indicadas y a la que le han asignado un nivel de “importante” con tendencia a “muy importante”, aun cuando lo esperado es que se hubiese encontrado una correlación significativa en la proporción: a mayor importancia – mayor formación.

7.1.2. Apartado C

Los indicadores valorados en este apartado hacen referencia a las preferencias que tienen los docentes respecto de su asistencia a actividades de capacitación en torno a la Inclusión.

- Asistencia a actividades de formación

Las respuestas de los participantes permiten concluir que sólo un porcentaje mínimo de docentes (9%) ha realizado una participación permanente en torno a la diversidad (Integración-Inclusión). Se identifica una participación ocasional a diversas actividades de formación en el 46,3% de la población, lo cual permite inferir que desde la administración y las entidades de educación superior no se promociona en el municipio de Armenia la consolidación de una cultura de formación continua del profesorado en torno a la perspectiva inclusiva y que se hace necesario, retomando a Jiménez (2014), impulsar el diseño y desarrollo de programas de formación y capacitación para el profesorado. Esta capacitación debe contribuir a proporcionar las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permitan responder competentemente a las n.e.e de sus estudiantes, y que a la vez, les motive a seguir investigando en las temáticas relacionadas con la perspectiva inclusiva.

Respecto de las dificultades que se presentan para que los docentes no participen en las actividades de formación permanente que se ofertan eventualmente en el municipio de Armenia, se ubica en primer lugar, con una mayor concentración porcentual de los docentes (45,7%), los horarios de realización y en segundo lugar, indica un 36,2% de la población, ocasionalmente los costos.

De lo que se concluye, retomando a Fortes (1987), Parrilla (1992), Balbás (1994); López Melero (1995); Sánchez (1997), Torres(1999), Imbernón (1999); Boots y Ainscow (2002) y Tomlimson (2005); Jiménez (2014); Echeita (2014), que si desde la administración no se promulgan políticas y normativas para institucionalizar los programas y proyectos de

formación permanente del profesorado con horarios pertinentes y sin coste o a muy bajo coste, esta variable de la perspectiva inclusiva continuará desatendida y por tanto, impedirá el alcance de las metas de una política global de Educación para Todos y de calidad.

La falta de una formación de base en torno a la inclusión y la ausencia de planes de estudio ajustados a las exigencias de la misma, no permitirá a los docentes dar respuesta efectiva a los alumnos que presentan n.e.e. máxime si se tiene en cuenta que en los últimos años han surgido nuevas técnicas de actuación colaborativa y reflexiva que demandan la autoformación del propio profesorado y conforme a las cuales los profesores no han recibido formación.

Aspectos organizativos de las actividades de formación permanente

Los indicadores valorados en esta variable son los referidos a las preferencias de los docentes respecto del calendario académico para la realización de las actividades de formación, lugar de realización, financiación, profesionales idóneos para su orientación y lo que debe representar la capacitación para los docentes en el ejercicio de su rol.

Las valoraciones de los participantes en cuanto al horario en el que deberían desarrollarse las actividades de formación permanente reflejaron, en su respectivo orden ascendente, total acuerdo en que sea durante el año en horario lectivo con una representación porcentual del 31.2%, seguida de la preferencia por que se realice en horarios no lectivos durante el año con el 31,4%.

Es importante resaltar que las opciones de formación en los periodos de vacaciones fueron las alternativas que presentaron mayor concentración porcentual de docentes, con valoraciones que indican un total desacuerdo.

Conforme a lo expuesto, se reafirma la necesidad de institucionalizar desde la administración el decidido esfuerzo por apoyar con programas y proyectos de formación permanente la competencia del docente en torno a la inclusión, que al mismo tiempo sean

flexibles y dinámicos, ajustables a las circunstancias y cambiantes según las condiciones del contexto educativo, dado que la falta de tiempo no facilita que éstos se inclinen a participar en actividades de formación permanente conllevando a frenar el proceso de posicionamiento de la perspectiva inclusiva en las instituciones educativas del sector oficial de Armenia.

De otra parte, con relación al lugar de realización de las actividades de formación, un porcentaje de docentes equivalente al 27,7% los participantes, ha manifestado estar totalmente de acuerdo con que éstas sean en la sede principal de la institución educativa, seguido de un grupo de docentes representado en el 29,3% que están de acuerdo con que las actividades sean en las respectivas instituciones educativas.

Sin embargo, un 35,1% de los participantes consideran estar de acuerdo con se realicen en las instalaciones de las universidades del municipio de Armenia.

De los datos indicados se puede inferir predisposición de los docentes a participar en actividades de formación permanente con preferencia de que estas se realicen en las instituciones en las que están vinculados, lo que se puede deber a su funcionalidad por horarios y tiempo de desplazamiento.

Por lo que respecta a la financiación de las actividades de formación, el 25,5% de los docentes ha expresado estar de acuerdo con que ésta sea parcial (Ministerio de Educación Nacional- Secretaría de Educación Municipal) y el 52,7% manifiesta estar totalmente de acuerdo con que la financiación sea total por parte de las entidades gubernamentales.

En este indicador como en los anteriores, se evidencia la necesidad de una legislación que regule la promoción y desarrollo de actividades de formación del profesorado, lideradas y ejecutadas por las entidades gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional y Secretaría de Educación de Armenia), máxime si se tiene en cuenta que este factor al ser atendido de manera oportuna y pertinente, contribuirá al empoderamiento de la inclusión educativa en las instituciones educativas del sector oficial del municipio.

En cuanto a quién debería orientar la formación, la mayor concentración porcentual de docentes (26,6%) ha manifestado estar de acuerdo con que ésta debería de ser liderada por profesores de la Escuela Normal Superior del Quindío, expertos en la temática de inclusión, y por profesores de la facultad de educación de la Universidad del Quindío (32,4%). Por otra parte, el grupo más representativo porcentualmente en cada uno de los casos, ha expresado estar totalmente de acuerdo con que las actividades las orienten los profesores implicados en el proceso de inclusión (29,8%), los profesionales integrantes de equipos multidisciplinarios de entidades gubernamentales y ONG (37,2%), especialistas en la línea de educación especial (50%) y expertos del Ministerio de Educación (45,7%).

De lo anterior se concluye que hay un reconocimiento de que unos conocimientos de base en torno a la perspectiva inclusiva deben ser orientados por especialistas en el tema de la educación especial y por expertos de la perspectiva inclusiva, vinculados directamente al Ministerio de Educación, por la complejidad de los contenidos que se deben abordar en orden a la coherencia de las metas de una educación para todos.

En este orden de ideas, se reafirma la necesidad de que desde la administración se regule una normativa orientada al diseño e implementación de estrategias que contribuyan de manera significativa al posicionamiento de la inclusión educativa en las instituciones del sector oficial del municipio de Armenia.

Por lo que respecta a quién debería planificar y organizar la formación permanente de los docentes en torno a la inclusión, una concentración porcentual del 41.5% manifestaron estar totalmente de acuerdo con que fuera el MEN, seguida de un 31,9% de la muestra que opinó estar totalmente de acuerdo con que fuera la Universidad del Quindío la que asumiera la planificación y organización de actividades de formación a través de una propuesta de extensión.

Estos datos permiten concluir que los docentes manifiestan credibilidad en las intervenciones de formación que orienta el Ministerio de Educación y las que lidera la Universidad del Quindío en el municipio de Armenia, de lo que se infiere nuevamente la necesidad de que desde la administración educativa del municipio se regule y lidere la promoción de programas de formación permanente de los docentes en torno a la inclusión educativa, coordinando con el Ministerio de Educación Nacional y estableciendo convenios con la Universidad del Quindío para dichas intervenciones, que permitan dar respuesta a las preferencias de los docentes para su participación.

Finalmente se infiere que estas son sólo algunas de las causas por las que los docentes del municipio de Armenia consideran su participación o no en actividades de formación en torno a la inclusión, si bien la actitud es otro factor que también los predispone.

Podría igualmente concluirse que consideran importante conocer sobre los componentes y dimensiones de la inclusión educativa, pero que dicha importancia no se ve reflejada en el nivel de conocimiento que tienen sobre la misma, bien porque no hay una oferta significativa de propuestas de formación por parte de las entidades gubernamentales y de las ONG, o porque habiéndolas por parte de entidades oficiales, estas no son específicas en la temática, y/o no responden a sus necesidades y expectativas, por factores como el tiempo disponible para su realización, costes, lugar, perfil de los dinamizadores, entidades organizadoras, y por lo que deberían representar para ellos en la cualificación de su desarrollo profesional y ocupacional.

7.1.3. Limitaciones de la Investigación

La investigación como tarea orientada al estudio, análisis e interpretación del conocimiento conlleva implícitamente hacerle frente a una serie de dificultades que bien pueden ser sorteadas de manera acertada o no, manifestándose como puntos débiles en su desarrollo, y que es necesario mencionar:

La primera limitación presentada está relacionada con el acceso a la muestra, dado que muchos de los docentes rehusaron a participar en la respuesta al cuestionario, argumentando que no querían ser evaluados a pesar de haber realizado una sensibilización de la propuesta para motivarlos y clarificar que la investigación estaba al margen de cualquier proceso de evaluación del desempeño a nivel institucional o por parte de la Secretaría de Educación de Armenia.

Otra limitación fue el hecho coyuntural por el que atravesaba a nivel nacional el gremio de maestros vinculados con el nuevo escalafón docente (Decreto, 1278) en el momento de la aplicación del cuestionario. La protesta era una expresión de su rechazo al criterio de que para ascender en el escalafón era condición necesaria, la aprobación de una evaluación escrita aplicada por el ICFES, lo que podría haber incidido en un posible sesgo generado en las respuestas proporcionadas por los docentes participantes.

Igualmente, la ausencia de otro instrumento o técnica de acopio de información para haber realizado un estudio comparativo de los resultados, pero las razones anteriormente expuestas no lo posibilitaron.

Con relación al cuestionario NEFTUIN es importante mencionar que lo ideal hubiese sido utilizar el término “barreras para el aprendizaje” pero las características propias del estado actual (incipiente) del proceso de desarrollo y posicionamiento de la perspectiva inclusiva y por los objetivos planteados para la investigación, se determinó la utilización del término n.e.e. que es el que identifican los docentes en las instituciones educativas del sector oficial de Armenia.

Otro impedimento fue la poca disponibilidad de tiempo por parte de los docentes para responder al cuestionario, pues a pesar de que su diseño permite la auto aplicación y en momentos diferentes para cada apartado, prefirieron contar con el acompañamiento para su aplicación y algunos lo complementaron en su totalidad en un solo momento y otros en dos

encuentros, lo que demandaba más tiempo para retroalimentación y contextualización de la investigación.

7.1.4 Líneas futuras de Investigación

Con base en los resultados obtenidos en la investigación, se identifica la necesidad de realizar estudios orientados a encontrar alternativas que posibiliten que en el municipio de Armenia logre posicionarse la perspectiva inclusiva en el sector educativo, con la contribución activa de los docentes como uno de los agentes generadores, entre otros, de la transformación de la escuela que ha de dar respuesta oportuna, pertinente, eficiente y eficaz a la política de una “Educación para Todos”.

Respecto del perfil profesional de los docentes caracterizado en esta investigación, se identifica la necesidad de que se cree una línea de investigación dedicada al diseño, planificación y ejecución de estrategias orientadas a la reestructuración y actualización de los planes de estudios, en los que se incorpore de manera explícita el componente de educación base de la perspectiva inclusiva.

Con relación al nivel de importancia que los docentes asignan al conocimiento sobre las generalidades de la perspectiva inclusiva y su nivel medio de formación, es pertinente el desarrollo de investigaciones orientadas a identificar las causas por las cuales no existe una relación significativa entre el nivel de importancia y el nivel de formación de los docentes, con el fin de diseñar las estrategias de intervención que permitan en su ejecución contribuir al fortalecimiento de la implementación de la inclusión educativa, dando respuesta eficiente y eficaz a las necesidades de los escolares y a las mismas de los docentes, en las que se refleje que en su intervención se evidencia una relación de mayor importancia al conocimiento sobre la temática de inclusión y un mayor nivel de formación respecto de la misma.

Respecto de las discretas diferencias que se identificaron en el nivel de importancia y el nivel de formación discriminadas por sexos, sería interesante desarrollar un estudio que esté orientado a comprobar si efectivamente hay factores determinantes que predisponen tanto a hombres como mujeres, a asignar mayor importancia al conocimiento sobre el tema de la inclusión educativa y a alcanzar mayores niveles de formación al respecto.

En cuanto a la escasa oferta de programas y propuestas de formación continuada en el tema de inclusión educativa, por parte de la administración y de las instituciones de educación, sería interesante conocer cuáles han sido las causas por las cuales estas entidades no se han pronunciado, de manera que se pudiesen plantear alternativas o estrategias para atender de manera oportuna y pertinente las necesidades formativas de los docentes en su intervención en el aula para dar respuesta a las necesidades educativas de los escolares que por diferentes circunstancias son objeto de inclusión.

Con relación a las características que deben cumplir las actividades de formación permanente del profesorado, sería interesante que la Secretaría de educación de Armenia realizara estudios de orden administrativo y financiero que le permitieran determinar estrategias de formación del profesorado, sin que ésta representase para los docentes hacer mayor uso de su tiempo libre y asignar de sus ingresos económicos cuantías elevadas para tal fin.

7.2. Recomendaciones

Las conclusiones planteadas nos permiten señalar la urgente necesidad de que los docentes de educación básica del sector oficial del municipio de Armenia tengan el dominio de conocimientos, habilidades y estrategias pertinentes y oportunas para dar respuesta a las necesidades educativas de los escolares objeto de inclusión, lo cual exige el dominio de un repertorio de competencias integradas en tres dimensiones (SABER CONOCER – SABER

HACER – SABER SER) que se complementan en función de proporcionar una formación integral con calidad en las instituciones acordes con los lineamientos de una educación para todos.

En este orden de ideas, retomando a Tobón (2004) y a De Zubiría (1999), consideramos que la formación inicial y/o permanente de los docentes en torno a la inclusión escolar, debe favorecer el desarrollo y dominio de las competencias (interpretativa, argumentativa, comunicativa y propositiva) intrínsecas a su rol, la capacidad para plantearse los propósitos de su intervención, y la identificación y dominio de conceptos clave para la atención adecuada a los estudiantes incluidos en las instituciones educativas y la respectiva evaluación.

El término competencias, entendido como un saber hacer razonado y en contexto, ha sido definido por muchos autores que han conceptualizado sobre las competencias, sin embargo, se debe tomar como referencia que son el conjunto de “conductas o comportamientos (características) que una persona posee, que son observables en diversas situaciones o ámbitos en los cuales tendrán que ser aplicados sus conocimientos (información), habilidades (capacidad de hacer) y rasgos (actitudes) que contribuyan al logro de resultados esperados” (Ríos, 2014, p. 17).

Por lo tanto, un docente con la formación idónea para el ejercicio competente de su práctica en la intervención en el aula con alumnos incluidos, debería reflejar en ella la presencia significativa de indicadores propios de competencias, propósitos, contenidos y evaluación de su rol docente.

□ Competencia Interpretativa

Siguiendo a Tobón (2004) los criterios de idoneidad en el dominio de esta competencia hacen referencia a la comprensión del mensaje acorde con el contexto, a la relación de la nueva información con los saberes previos y a la flexibilidad en el análisis, por lo que el docente habría de: tener capacidad para identificar los fundamentos de la inclusión y

diferenciar los modelos y formas de llevarla a cabo; identificar las repercusiones que han tenido a nivel escolar, las experiencias de integración escolar desarrolladas tanto a nivel internacional como nacional; identificar terminología básica sobre educación especial y distinguir las características que presentan los distintos déficit; seleccionar las estrategias de adaptación de la enseñanza pertinentes para cada caso en particular; interpretar los datos obtenidos de las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico aplicados durante el proceso de inclusión escolar; comprender la importancia del trabajo interdisciplinar en la orientación de la intervención pedagógica de los estudiantes con necesidades educativas especiales; alcanzar una visión de la heterogeneidad de los seres humanos como factor de enriquecimiento colectivo; estudiar la propia experiencia y tener la capacidad de generalizarla a otras situaciones y analizar, interpretar y reconocer las propias emociones y sentimientos.

□ Competencia argumentativa

El docente tendría que demostrar idoneidad para definir y explicar los fundamentos en los que se basa la inclusión escolar y los diferentes modelos que hacen viable su implantación; conceptualizar sobre las diferentes necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes que tengan algún tipo de discapacidad física o sensorial, transitoria y/o permanente, incluidos en el aula regular; explicar las razones que originan las modificaciones o adaptaciones de la enseñanza y el beneficio de éstas; describir los pasos del proceso de evaluación y diagnóstico seguido en cada caso en particular; sustentar la importancia del trabajo en equipo dentro del proceso de inclusión y demostrar con ejemplos como se llega a ser un docente reflexivo que piensa en profundidad sobre su propia realidad educativa.

□ Competencia Comunicativa

Un docente debería ejecutar acciones como: comentar y difundir entre los docentes y padres de familia los principios de la inclusión, y tomar postura frente a su preferencia por un modelo en particular; redactar los protocolos para la adaptación de la enseñanza y compartirlos

con los demás compañeros docentes; elaborar las remisiones de los estudiantes con el lenguaje adecuado, indicando el tipo de discapacidad y las necesidades educativas especiales que ha identificado en ellos; leer y comentar analíticamente con los diferentes profesionales que participan en el proceso de valoración e intervención los informes de valoración y recomendaciones realizados por éstos; escuchar con interés las aportaciones de otros y participar con las propias opiniones; registrar por escrito las observaciones de las situaciones que se presentan diariamente en su trabajo de aula y las reflexiones hechas a las mismas como estrategia de autoevaluación y cualificación de su desempeño docente.

□ Competencia propositiva

Los docentes con dominio de la competencia propositiva deberían programar actividades que involucraran activamente a la comunidad educativa para una mayor comprensión de los fundamentos y modelos de la inclusión escolar; diseñar un formato de remisiones, sencillo y preciso que permitiera indicar, lo más acertadamente posible, las necesidades educativas especiales identificadas en los estudiantes; promover la organización de grupos de discusión entre los diferentes profesionales y docentes que participen en el proceso de valoración e intervención; elegir o diseñar estrategias didácticas para la adaptación de la enseñanza que faciliten los aprendizajes de los estudiantes incluidos; proponer jornadas para el intercambio de experiencias de autoevaluación docente entre los compañeros (contestar preguntas, discutir inquietudes, aceptar sugerencias, proponer argumentos, etc., que puedan modificar o fortalecer el quehacer pedagógico), y por supuesto demostrar su capacidad para determinar con claridad y precisión los propósitos de su rol.

□ Propósitos

Estos hacen referencia a lo que el profesor pretende orientar a sus estudiantes, a lo que busca mejorar en ellos y hacia dónde los encauzará, en síntesis los propósitos demarcan las metas hacia las cuales el profesor pretende llevar a los aprendices, dotándolos con instrumentos

cognitivos, actitudes y destrezas representados en la definición de propósitos conceptuales, procedimentales y actitudinales, respectivamente.

Al respecto, De Zubiría (1999) afirma que la definición de los propósitos constituye los fines educativos, los cuales confieren sentido al acto de la enseñanza, es decir, al quehacer pedagógico (las finalidades, el sentido, los puntos a donde se pretende llegar en el proceso de formación) en el desarrollo concreto de tres tipos de propósitos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

□ Propósitos Conceptuales

La definición de los propósitos planteados por el docente para su intervención en el aula con los estudiantes incluidos debería de ser el resultado de una previa determinación de sus propósitos como docente competente en procesos de inclusión. Para ello tendría que plantearse y conocer generalidades sobre la evolución de la disciplina de Educación Especial hacia el movimiento de integración; interpretar los fundamentos del movimiento de inclusión; conocer los aspectos legales de la integración y de la inclusión a nivel mundial, nacional y regional; conocer los diferentes modelos de integración escolar y el modelo de inclusión; analizar las diferentes experiencias de integración e inclusión educativa en todos los niveles.

Igualmente, conocer las repercusiones que ha tenido a nivel escolar la implementación del proceso de integración y su transición al modelo de inclusión educativa en dichos niveles; definir los diferentes tipos de discapacidad; conocer las características particulares de cada tipo de discapacidad; identificar las necesidades educativas especiales que cada tipo de déficit plantea e identificar los diferentes recursos materiales y humanos de los que se debe disponer para el fortalecimiento del proceso de formación integral de los estudiantes que presenten algún tipo de necesidad educativa especial

Por lo que se refiriere a la adaptación de la enseñanza, serían propósitos el conocer los

planteamientos teóricos del diseño curricular; identificar las metodologías didácticas de los aprendizajes escolares, conocer los criterios básicos para el diseño y elaboración de las adaptaciones curriculares, analizar las adaptaciones generales a nivel institucional; conocer algunas técnicas específicas de educación especial y en general estrategias de individualización; distinguir las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en el ámbito de las necesidades educativas especiales y diferenciar las metodologías didácticas idóneas para el trabajo de aula acordes a los diferentes tipos de necesidades educativas especiales.

En cuanto a la evaluación y diagnóstico, se plantearía propósitos como: conocer e interpretar, a la luz de las diferentes teorías del aprendizaje, los procesos de desarrollo psicológico, madurativo y de aprendizaje del sujeto; conocer diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos para la identificación de las necesidades educativas especiales, para la evaluación del contexto y del mismo proceso de inclusión; comprender e interpretar los datos que ofrecen la aplicación de las diferentes técnicas o instrumentos de evaluación; conocer los criterios básicos para la elaboración de informes y/o remisiones a los servicios de apoyo institucional.

Con relación a los propósitos referidos a la comunicación y cooperación entre profesores, se considera necesario que el docente se plantee propósitos como: conocer las funciones y servicios de apoyo institucional e interinstitucional al proceso de inclusión escolar; conocer y diferenciar las funciones del equipo interdisciplinar dentro del proceso de inclusión; identificar las competencias de formación de los docentes que les posibilite un mejor desempeño en su participación en el proceso de inclusión; identificar la figura del profesor de apoyo y sus respectivas funciones en la institución y su relación con los demás docentes; conocer las diferentes estrategias de trabajo colaborativo entre profesores, padres de familia y otros profesionales.

Respecto de los propósitos orientados a la autoevaluación y desempeño docente, se

considera que los docentes deberían plantearse como propósito previo, conocer y analizar las técnicas que le permitan reflexionar críticamente sobre su desempeño pedagógico; identificar las diferentes estrategias de carácter investigador que favorezcan la cualificación de su desempeño docente e identificar las estrategias docentes que le permitan transferir las diferentes situaciones de aprendizaje en el aula, a otros espacios de aprendizaje.

□ Propósitos procedimentales

Se considera que el docente debería analizar las características propias del movimiento de inclusión escolar, demostrar su conocimiento relacionado con el componente legal de la política inclusiva, planificar el modelo de inclusión a aplicar en el desarrollo de su práctica pedagógica, identificar las fortalezas y debilidades del modelo y estrategias que le faciliten la inclusión en su contexto de aula e institucional; utilizar correctamente los términos y definiciones que caracterizan los diferentes tipos de discapacidad y sus consecuentes barreras hacia el aprendizaje, registrar las necesidades educativas especiales que se manifiestan en el estudiante como consecuencia de un determinado tipo de déficit; utilizar eficientemente los recursos y materiales de apoyo a la inclusión disponibles en la institución y analizar críticamente, a partir de la propia experiencia, el proceso de integración y su transición al modelo de inclusión en el aula y en la institución.

Con relación a la adaptación de la enseñanza, los propósitos procedimentales se verían reflejados en la forma en que lograra integrar de manera coherente y sistemática en la planificación de su práctica pedagógica de aula, los diferentes elementos del diseño curricular como por ejemplo: seleccionar las metodologías didácticas que contribuyan al aprendizaje significativo de los aprendizajes escolares; elaborar las adaptaciones curriculares teniendo como punto de referencia las adaptaciones curriculares generales a nivel institucional; aplicar eficientemente en la práctica pedagógica las técnicas específicas de educación especial que le permitan facilitarle el acceso al currículo a los estudiantes con n.e.e.; utilizar eficientemente las

nuevas tecnologías disponibles en la institución para fortalecer la acción pedagógica dentro del proceso de inclusión y seleccionar las metodologías didácticas idóneas para el trabajo de aula acordes a los diferentes tipos de necesidades educativas especiales.

Respecto de la evaluación y diagnóstico se esperaría que los identificaran como propósitos procedimentales: integrar los diferentes supuestos de las teorías del aprendizaje que le permitan una comprensión integral del desarrollo psicológico, madurativo, social y del aprendizaje de los escolares; analizar qué tipo de instrumento o técnica de evaluación es la más adecuada para aplicarla en el proceso de identificación de las n.e.e. , de la valoración del contexto y del mismo proceso de inclusión.

Igualmente, aplicar correctamente las diferentes técnicas e instrumentos de acopio de datos que le permiten la identificación de las necesidades educativas especiales, la evaluación del contexto y del mismo proceso de inclusión; utilizar casos de diagnóstico previamente analizados, redactar historias y situaciones hipotéticas de identificación de necesidades educativas especiales para el fortalecimiento de las habilidades y destrezas de valoración diagnóstica; elaborar clara y concretamente informes o remisiones y analizar los datos obtenidos mediante la aplicación de las diferentes técnicas o instrumentos de evaluación de las necesidades educativas y del rendimiento escolar.

Por lo que se refiere al componente comunicación y cooperación entre profesores, los propósitos procedimentales que debería plantearse serían entre otros: utilizar eficientemente los servicios y recursos que la Institución y otras entidades de apoyo disponen para fortalecer el proceso de inclusión: manejar adecuadamente con el equipo interdisciplinar el proceso de inclusión a nivel institucional, las dificultades que se presenten como impedimento para una atención oportuna y pertinente de las necesidades educativas de los estudiantes incluidos en el aula regular; realizar una identificación de las posibles necesidades de formación para la participación eficiente y eficaz en el proceso de inclusión en la institución; crear canales y o

estrategias de comunicación eficientes y eficaces entre el profesor de apoyo y los demás compañeros para el seguimiento continuo de los estudiantes con necesidades educativas especiales y aplicar diferentes estrategias de trabajo colaborativo entre profesores, padres de familia y otros profesionales para el fortalecimiento del proceso de integración.

En lo que respecta a la autoevaluación y desempeño docente, se esperaría que los profesores competentes se plantearan como propósitos procedimentales, entre otros, aplicar correctamente las técnicas que le permitan la reflexión crítica de su desempeño docente; utilizar frecuentemente las diferentes estrategias de carácter investigador que favorecen la cualificación del desempeño docente; transformar y/o modificar las estrategias docentes que en el ejercicio de la práctica pedagógica le hayan sido eficientes y eficaces para la asimilación de los aprendizajes de los escolares con el fin de aplicarlas en las situaciones de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Propósitos Actitudinales

Los propósitos actitudinales están asociados con el fortalecimiento de las dimensiones ética, social y de valores, por lo que se esperaría que se plantearan al respecto: valorar la importancia del proceso de reconceptualización de la Educación Especial y del surgimiento del movimiento de integración por el impacto generado en la reivindicación de los derechos de las personas que por tener algún tipo de discapacidad fueron objeto de discriminación y segregación social y laboral en un tiempo, situación y espacio en particular y su transición al modelo de inclusión.

Igualmente, respetar y defender los principios de igualdad, individualidad, normalización y diferencia que orientan los fundamentos legales de la integración y su transición a la inclusión educativa; valorar los diferentes modelos de integración en atención a las posibilidades que cada uno de ellos ofrece, dependiendo del tipo de discapacidad y de la disponibilidad de los recursos humanos, físicos y financieros; valorar las fortalezas de las

diferentes experiencias de integración e inclusión de las que se tenga conocimiento; promover la expresión respetuosa y correcta de los términos con que se identifican los diferentes tipos de discapacidad; respetar las diferencias individuales de los sujetos con necesidades educativas especiales; validar la utilización eficiente de los recursos y materiales de apoyo disponibles en la institución; valorar críticamente los esfuerzos, fortalezas y debilidades identificadas como punto de referencia para el fortalecimiento del mismo, exaltando el compromiso, validando las fortalezas y proponiendo alternativas para la superación de algunas de sus debilidades.

Por lo que se refiere a la adaptación de la enseñanza, se esperaría que los propósitos actitudinales de los docentes competentes estuvieran orientados a: defender la eficacia de la planificación de la práctica pedagógica cuando ésta se haya hecho integrando coherentemente y los diferentes elementos del diseño curricular; valorar la necesidad de la aplicación de metodologías didácticas que contribuyan de manera significativa al alcance de los aprendizajes; reconocer y valorar que las adaptaciones curriculares de aula e individuales son las más eficaces cuando éstas no se han apartado de las adaptaciones curriculares generales a nivel institucional; valorar las técnicas específicas de educación especial que al ser aplicadas en el aula permitan a los estudiantes con necesidades educativas especiales su acceso al currículo; mostrar interés por la utilización de las nuevas tecnologías disponibles en la institución para el fortalecimiento de la acción pedagógica dentro del proceso de inclusión y valorar la eficacia del desarrollo de metodologías didácticas idóneas para el trabajo de aula acordes a los diferentes tipos de necesidades educativas especiales.

En cuanto a la evaluación y diagnóstico, los propósitos actitudinales deberían centrarse en acciones como: validar los supuestos de las teorías del aprendizaje demostrando la comprensión del desarrollo integral de los aprendices; no juzgar respecto de la información obtenida a través del análisis de los datos suministrados por las diferentes técnicas o instrumentos de evaluación, no hacer juicios valorativos del diagnóstico de las necesidades

educativas especiales con personas ajenas al proceso de inclusión de los escolares; valorar de manera crítica y constructiva las posibilidades de asimilación de los aprendizajes académicos por parte de los estudiantes con necesidades educativas especiales, defendiendo en primera instancia su derecho al desarrollo y potenciación de las habilidades de autonomía y de interacción social, respetar y valorar las diferencias individuales, y en consecuencia los ritmos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, sean o no, sujetos de inclusión escolar.

Respecto de la comunicación y cooperación entre profesores, se pretende que se dé mayor interés al conocimiento de los diferentes servicios y recursos que la Secretaría de Educación del municipio de Armenia ponga a su disposición de manera directa o a través de operadores del servicio y organizaciones no gubernamentales, que brinden apoyo a las instituciones educativas del sector oficial; cooperar activamente con el equipo interdisciplinar del proceso informando sobre todos los aspectos relevantes identificados durante el seguimiento a las necesidades educativas especiales de los estudiantes incluidos en el aula regular; reconocer positivamente las necesidades de formación en torno a la inclusión escolar como una manifestación del propio interés por un desempeño eficiente y eficaz en la implementación del proceso; valorar la necesidad del fortalecimiento de canales de comunicación, eficientes y eficaces entre el profesor de apoyo y los demás compañeros docentes para la consecución de un óptimo seguimiento, continuo y sistemático, del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales; exaltar la realización de encuentros entre profesores, padres de familia y otros profesionales como recurso significativo para el fortalecimiento del proceso de inclusión.

Para la autoevaluación y desempeño docente se espera que logren: valorar significativamente la aplicación eficaz de diferentes técnicas de reflexión y autovaloración del desempeño docente conducentes al mejoramiento y perfeccionamiento del mismo; valorar la importancia de la frecuente aplicación de diferentes estrategias de carácter investigador que

contribuyen significativamente al fortalecimiento de la cualificación del desempeño; reconocer y valorar que el ejercicio de modificación y transformación de las diferentes estrategias docentes aplicadas en el transcurso de la propia experiencia para aplicarlas en las situaciones de aprendizaje en el aula de los estudiantes con necesidades educativas especiales, es eficiente y eficaz para que éstos asimilen de manera significativa los diferentes aprendizajes.

□ Los Contenidos

Los contenidos son parte del componente pedagógico y éste a su vez, del diseño curricular; son un conjunto de saberes y un medio para lograr los propósitos de la enseñanza, determinando el aprendizaje y la evaluación y garantizando el desarrollo integral de los aprendices, por cuanto se constituyen en instrumentos imprescindibles para el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los mismos (De Zubiría, 1999).

Se considera entonces que los docentes competentes en el ejercicio de su práctica en torno a la inclusión, una vez hayan identificado sus competencias y sus propósitos, necesariamente deberían dominar contenidos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal.

□ Contenidos Conceptuales

Hacen referencia al “saber conocer” y en consecuencia, abarcan instrumentos de conocimiento, operaciones intelectuales y conocimientos (De Zubiría, 1999).

El docente competente debería dominar conceptos relacionados con: antecedentes históricos, precursores, proceso de posicionamiento de la educación especial a nivel mundial y nacional; concepción actual de la Educación Especial; terminología y definiciones de los diferentes tipos de discapacidad (cognitiva, sensorial y motriz) y de necesidades educativas especiales (ámbitos de intervención); tendencias en el campo de la investigación; el movimiento de integración y su transición al modelo de inclusión (principios, fundamentos, marco legal en perspectiva mundial y nacional); modelos y organización; implicaciones

educativas y sociales; trabajo cooperativo y sobre metodología de apoyo a la integración y su transición al modelo de inclusión.

Respecto de los componentes referidos a la adaptación de la enseñanza deberían también tener dominio de contenidos relacionados con los modelos pedagógicos (tradicional, escuela nueva, teorías cognitivas del aprendizaje y pedagogía conceptual); currículo y adaptaciones curriculares (definición y niveles de adaptación); proyecto educativo institucional (definición y componentes) y adecuaciones para la inclusión de los estudiantes con n.e.e. y/o barreras para el aprendizaje; proyecto curricular de centro y medidas de atención a la diversidad; programación de aula a largo plazo (temporalización y secuenciación de unidades didácticas); programación de aula a corto plazo (unidades didácticas) y programas de desarrollo Individual.

Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales representan el conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia la consecución de una meta de aprendizaje. Por lo tanto, enseñan un saber hacer reflexivo y lo reflexivo a ese saber hacer se lo dan los contenidos, por lo que según De Zubiría (1999) se puede decir que todo método o estrategia es un contenido procedimental, pero no que todos estos lo son, ya que también hacen parte de ese grupo las técnicas, las reglas y las destrezas.

En consecuencia, dado que implican tomar numerosas decisiones, se esperaría de los docentes un elevado grado de dirección y control, es decir, competencia en el pensamiento estratégico.

Contenidos actitudinales

Está compuesto por los componentes: cognitivo ¿qué es?, afectivo (lo importante que es) y conductual (soy). Estos componen el saber ser y se integran a los procesos de aprendizaje, por lo que se esperaría que los docentes inmersos en ámbitos de inclusión

educativa debieran tener competencia para contribuir al fortalecimiento de las relaciones afectivas del grupo, promoviendo el trabajo en equipo, expectativas e interés por el conocimiento.

□ La evaluación

Se ha de evaluar el proceso de formación integral tomando como punto de referencia los procesos, académico, intelectual, formativo y socio interactivo y teniendo presentes los instrumentos y técnicas de evaluación existente, idónea para su aplicación en todos y cada uno de los procesos (Iafrancesco, 2004).

En este orden de ideas, para que un docente pueda realizar la evaluación del desempeño de sus escolares debería realizar una autoevaluación de su propio desempeño.

□ Evaluación del Proceso Académico- Cognoscitivo

Desde la perspectiva inclusiva, un docente debería tener la competencia para autoevaluar sus nociones y conceptos al respecto. Por lo tanto, desde el punto de vista del constructivismo, los criterios de evaluación deberían de ser de orden ontológico, epistemológico y metodológico.

En el orden ontológico (conceptos) debería plantearse interrogantes como, ¿qué conozco sobre la inclusión? ¿He aprendido sobre la inclusión en el ejercicio de mi rol?, y/o ¿comprendí lo que aprendí?

En el orden epistemológico debería preguntarse ¿Qué es lo que hago con lo que he aprendido? ¿He utilizado el conocimiento adquirido sobre la perspectiva inclusiva para transformar mi práctica docente?

En el orden metodológico debería preguntarse ¿Qué métodos he utilizado para conocer más sobre cómo dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes objeto de inclusión en mi aula? y en este sentido, el método le ha de posibilitar al docente demostrar, verificar y argumentar sobre su intervención respecto de la inclusión. En términos de Piaget, en

De Zubiría (1999): asimilar –si conoce-, acomodar – aplicar, describir, sistematizar, poner en práctica y adaptar el nuevo conocimiento a las estructuras de conocimiento previo.

□ Evaluación del Proceso Intelectivo-Cognitivo

Un docente debería tener la competencia para autoevaluar ¿Cómo ha vivenciado en su rol el proceso de inclusión? ¿Imagina? ¿Idea? ¿Conceptúa? ¿Toma postura crítica frente a lo que conceptúa respecto de dar respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes?

Al respecto, los indicadores de evaluación serían los elementos, las funciones, las relaciones y el sentido de totalidad con el que desempeña rol, establece las relaciones causa efecto y planteándose hipótesis para predecir posibles respuestas.

Así entonces el docente debería demostrar, comprobar, verificar, argumentar y justificar su competencia para atender a las necesidades de los escolares, asegurándose que sí es capaz de innovar y de concretar sus ideas con acciones.

□ Evaluación del Proceso Intelectivo-Formativo

El docente debería tener la competencia para autoevaluar ¿Cómo es su práctica docente? El saber ser desde el punto de vista antropológico, axiológico y formativo.

Con relación a lo antropológico tendría que ser capaz de autoevaluar su originalidad para expresarse y su creatividad, su autonomía para tomar decisiones, su apertura, solidaridad y fraternidad con estudiantes y compañeros docentes, su compromiso y liderazgo, sus actitudes de tolerancia y de comunicación.

Con relación a lo axiológico debería autoevaluar sus hábitos, actitudes, comportamientos, valores y principios reflejados en su rol desde la perspectiva inclusiva.

Con relación al ser formativo se pretende que pueda autoevaluar sus expectativas, intereses, motivación, comprensión y aprendizaje de la perspectiva de inclusión escolar en el desempeño de su rol.

□ Evaluación del Proceso Socio Interactivo

El docente tendría que poseer la competencia para autoevaluar su proceso socio interactivo, es decir su capacidad para transformar el entorno, capacidad de liderazgo, autogestión, protagonismo, compromiso, laboriosidad, productividad (escribir y sistematizar la propia experiencia), participación, democracia, emancipación (formar parte de la solución a la inclusión y no del problema que no la deja posicionar), creatividad e innovación, en términos de Vigotsky “Educación para el desarrollo”.

Concluyendo, las recomendaciones indicadas deben ser tenidas en cuenta para su estudio y aplicación en el diseño de estrategias y planes de formación del profesorado desde la perspectiva inclusiva, haciendo énfasis en la identificación de las competencias, de los propósitos, de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y de la evaluación, que deben conocer y dominar los docentes en su intervención en el aula para contribuir al empoderamiento del proceso de inclusión escolar en las Instituciones Educativas del sector oficial del Municipio de Armenia, dando respuestas asertivas a las diversas necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes incluidos en ellas.

Referencias Bibliográficas

- AA. VV. (2002). El cambio en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 9-93.
- AA.VV. (2003). Educación intercultural. *Somos*, 3, pp.2-41.
- AAMR (1992, 1997). *Retraso mental: Definición, clasificación y sistema de apoyo* (Trad. De Miguel Ángel Verdugo y Cristina Jenaro). Madrid: Alianza.
- Abarca, P. (1989). La evaluación de programas educativos. Madrid: Escuela Española.
- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (2).
- Aguado, A. (1995). *Historia de las Deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea, [V.O.: Special needs specials in the classroom: a teacher education guide. UNESCO, 1994].
- Ainscow, M. (1999). *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades*. En M.A Vedugo y F. de Borja Jordán de Urries Vega (Coords.) *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 15-37). Salamanca: Amaru Ediciones.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Education Needs* (Impact Factor: 0.53). University of Manchester.
- Ainscow, M. y Brown, D. (1999). *Guidance on improving teaching*. Lewisham: LEA.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2000) The next step for special Education. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Airasian, P. W. y Gullickson, A.R. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ajzen, I. (2001). Naturaleza y funcionamiento de las actitudes. *Revisión anual de la psicología* N° 52, pp. 27-58.

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1972). Actitudes y tendencias normativas como factores que influyen en las intenciones del comportamiento. *Diario de la personalidad y la psicología social*, 21 (1), pp.1-9.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Actitudes de comprensión y predicción de comportamiento social*. Acantilados de Englewood, NJ: Pentice-Hall.
- Alonso, T. J. (1994). *Orientación Educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- Alvarado, S. (1999) La integración de niños con retardo mental leve en el aula regular. *En Itinerario educativo*, N° 12, pp. 35 –78.
- Álvarez, L. Y Soler, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y Tutoría*. Madrid: CCS.
- Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Angulo, F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona: Aljibe.
- Arcila, M. (2000). *Informe semestral de actividades de la Unidad de Atención Integral del municipio de Armenia*. Armenia: Secretaría de Educación Armenia.
- Arcila, M. (2002). *Informe semestral de actividades de la Unidad de Atención Integral del municipio de Armenia*. Armenia: Secretaría de Educación Armenia.
- Arcila, M. (2003). *Informe semestral de actividades de la Unidad de Atención Integral del municipio de Armenia*. Armenia: Secretaría de Educación Armenia.
- Arnaiz, P. (1999). *Currículo y atención a la diversidad*. En M. M. Verdugo y F. De B. Jordán de Urries. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Actas de las III Jornadas científicas de Investigación en Discapacidad. Salamanca: Amarú.
- Arnaiz, P (1999). *Educación y diversidad. Documento*. Madrid: Editorial.
- Arnaiz, P. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 61-90.
- Arnaiz, P (2003). *Educación Inclusiva una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Ajibe.

- Arnaiz, P. (2003). *Los estudiantes con discapacidad en una escuela para Todos. Conferencia presentada en el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión educativa.* (23-09-03).
- Ashan, A. y Conway, R. (1988). *Estrategias cognitivas en educación especial.* Madrid: Santillana
- Ashman, A y Conway, R.N.F. (1990). *Estrategias cognitivas en la educación especial.* Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Ausubel, B.P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.
- Ausubel, D.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas (Publicación original en inglés en 1968).
- Avramidis, E. (2000). *Special Educational Needs.* Consultado En: http://www.surreycc.gov.uk/SCCWebsite/sccwspages.nsf/LookupWebPagesByTITLE/_RFT/Special+educational+needs?opendocument.
- Baena, B.; Vélez, M. y Saldarriaga, M. (2008-2011). Unidades de Atención Integral. Departamento de Antioquia Colombia
- Baker, P. (1984). *Selfevaluation: A Practical Approach for Teachers.* En P. Baker (Ed.): *Practical SelfEvaluation for Teacher.* York: Logman.
- Balbás, M. J. (1991). Una aproximación a las necesidades formativas de todos los profesores ante la diversidad. En Zabalza, M.A. y Alberte, J. (Eds): *Educación especial y formación de profesores.* Santiago, Tórculo. pp. 149 -158.
- Balbás, M.J. (1993). Necesidades Educativas especiales y Nuevas Tecnologías. Pp. 255-264. En: *Temas Actuales de Educación Especial.* Tarragona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Rovira I Virgili.
- Balbás, M.J. (1994). La formación permanente del profesorado Ante la Integración. Ppu: Promociones y Publicación Universitarias. ISBN 84-477-0434-2
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Siglo cero N° 37*, pp. 16-21.
- Barroso, E. (1984). La integración combinada en niños límite. Salamanca: ICE Universidad de Salamanca.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad.* Madrid: Morata
- Bautista, A. y otros. (1993). *Necesidades educativas especiales.* Málaga: Aljibe.

- Bautista, J.R. (1991). Modalidades de escolarización. El aula especial y el aula de apoyo. En R. Bautista J. (Coord). *Necesidades educativas especiales manual teórico práctico*. Málaga: Aljibe.
- Betancourt, M. (1984). *Informe del Proyecto para el primer Plan Quinquenal de Educación*. Vol. 1. Bogotá: UPN
- Bisquerra, R. (1991). *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria
- Blanco, A. (1985). Factores psicosociales de la vida adulta. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *psicología evolutiva, vol 3: Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza editorial.
- Blanco, R. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: M.E.C.
- Blanco, R. (2003). *Hacia una escuela para todas y con todos*. Consultado en [http://www.inclusioneducativa.cl.\(11-07-03\)](http://www.inclusioneducativa.cl.(11-07-03)).
- Bolancé, J. y Cools. (2013). Avances en supervisión educativa. *Revista de la asociación de inspectores de E.E. de España N°18*, Mayo, Pp. 14.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Manchester: CSIE [Traducción al castellano de A. L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.]
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study on inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Traducción al Castellano Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion. Developing learning and participation in school. Manchester: CSIE (Trad. Cast. de A.L Lòpez, D. Duràn, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, consorcio.educacion.inclusiva@uam.es)

- Brennam, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI
- Brennam, W. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU
- Brennam, W. (1995). Un instrumento para evaluar las necesidades formativas de los profesores ante la integración. *En Revista de educación especial N° 20*, pp. 41 – 59.
- Bulla, M. (2009). Carácter de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la escuela Normal Superior del Quindío en el proyecto escuela incluyente. *Revista de investigación universidad del Quindío* (19), pp. 63-70. Armenia - Colombia.
- Caicedo, L. (2012). Formar docentes para no exclusión, un recorrido entre propósitos y posibilidades. *Revista internacional magisterio educación y pedagogía N° 56*, pp.72-75.
- Calvo, M. (2009). *Participación de la comunidad en Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Colección Investigación.
- Cardona, A.L.; Arambula, L.M. y Vallarta, G.M. (2005). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades: manual para padres y maestros*. México: Trillas.
- Carretero, M.; Pozo, J. y Asencio, M.(1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia. *Revista infancia y aprendizaje N°34*, Madrid.
- Carretero, M.; Pozo, J. y Asencio, M. (1986). La comprensión de los conceptos históricos durante la adolescencia. *Revista infancia y aprendizaje*, Madrid.
- Carretero, M.; Pozo, J. y Asencio, M. (1986). La comprensión de la historia. *Revista cuadernos de pedagogía*, Madrid.
- Carrol, J.G. (1981). Facultes Selfassesment. En J. Millman (Ed.): *Hanbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, C.A: Sag Publications.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. Chile: UNESCO
- Castellanos, A (2003): *Informe descriptivo de la formación del profesorado de las Instituciones Educativas del Municipio de Armenia*, (no publicado).
- Sepúlveda, J. (2001): Borradores de la Psicología de la sensación y percepción, Armenia, Quindío, Facultad de Psicología, Universidad Antonio Nariño

Cebrián de la Serna, M. (1993). *La formación permanente del profesorado desde la auto-producción conjunta de los materiales didácticos*. Currículo N 6-7, pp. 227 – 240.

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA EDUCACIÓN ESPECIAL. (1992) Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Propuesta del documento individual de adaptaciones curriculares. Ciudad: DIAC

CIDE(1996). *Evaluación psicopedagógica*. Madrid: Servicio Publicaciones MEC.

CIE (2008). *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. 48ª reunión de la conferencia internacional de Educación*, Ginebra.

Colectivo de Ioé. (2003) *La inserción laboral de las personas con discapacidad*. Madrid: Fundación la caixa.

Collicott, J. (1991). Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers. En G.L. Porter y D. Richler, (Eds.) *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*. Toronto, Ontario: G. Allan Roeher Institute.

Corman, L. y Gottlieb, J. (1978 -estaba 1987). Mainstreaming mentally retarded children: A review of research. En N.R. Ellos (ed.) *International review of research in mental retardation*. Nueva York: Academic. 9: pp.251-275

Correa, J. (1999). *Integración escolar para población con necesidades especiales*. Santa Fe de Bogotá: Aula abierta

Correa, J. (2001). *Congreso de educación inicial y básica ante el reto de atención a la diversidad*. México: Saltillo

Crespo, S. (1996). Formación y competencias del profesorado para la intervención ante alumnos con dificultades de aprendizaje. *En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado N° 26*, pp. 43 – 54.

Davidov, V. (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios de enseñanza en el futuro próximo, en *Psicología evolutiva y pedagogía en la Urss, Antología*.

De Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual N° 4. Los modelos pedagógicos*. Bogotá: J.A. Vega Impresos.

- DebeBettencourt, L.U. (1999). *General Educators Attitudes toward students with Mild Disabilities and Their Use of Instructional Strategies: Implications for Training*. Consultado en: <http://rse.sagepub.com/cgi/content/abstract/20/1/27>.
- Delaire, G. y Ordronneau, H. (1991). *Los equipos docentes, formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- Deno, E. (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, 37 (3), 229 -237.
- Díaz, B. A. (1993). Investigación en la formación de profesores. Relaciones particulares y contradictorias. *En Revista Latinoamericana de estudios educativos N° 2*, pp. 105 – 116.
- Díaz, F. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente, segunda edición*. Madrid: Educación.
- Díaz, F. (2014). *Miradas, reflexiones y proceso de orientación en las políticas de educación inclusiva*. Armenia: Kinesis.
- Díaz, O. (1997). *Lineamientos para la formación de docentes en el campo de la Educación Especial*. Centro de Investigación Corporación Universitaria Iberoamericana. *En Pedagogía y Saberes N° 9*, pp. 61 – 66. Bogotá.
- Duarte, J. (1989). *La educación especial en Colombia, ejemplo e iniciativa del sector oficial*. *En Itinerario educativo*, vol. 3 N 9, p. 31 – 57.
- Dueñas, M. ,L. (1991). *La integración escolar: Aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: En cuadernos de la UNED.
- Dufy, F. y Geschwind, N. (1988). *Dislexia, aspectos psicolingüísticos y neurológicos*. Barcelona: Labor
- Duhalde, M. y Sormanni, M. (2012). Debate acerca de la inclusión: Universalización, obligatoriedad y calidad, la educación pública como derecho social y humano para todas y todos. *Revista internacional Magisterio N° 56*, 36- 41
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Echeita, G. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar*. *En Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe UNESCO. N 36*, p 53 – 60.

- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez Bueno (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Echeita, G.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M., Simón, C.; López, M.; González-Gil, F. y Calvo, M. I. (2008). *La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa*. Siglo Cero, 39 (4), 26-50.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona: Martínez Roca
- Elbaum, B. y Vaughn, S. (2001). School-Based Interventions to Enhance the Self-Concept of Students with Learning Disabilities. *A Meta-Analysis, the Elementary School Journal*, Vol. 101, N° 3, January, p. 302-329.
- Elliot, J. (1981). Actuación Profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía N° 191*, pp. 70 – 80.
- Elliot, F. (1990). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, F. (2000). *La investigación- acción (4.ª edición)*. Madrid: Morata.
- Escudero, J.M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. (Ponencia presentada al I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona).
- Escudero, J. M. y López, J. (1991). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, M. W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide
- Fabregat, R. (Septiembre- Octubre 2011). Inclusión de la realidad aumentada en el aprendizaje virtual adaptativo personalizado y para todos. *Revista internacional magisterio, educación y pedagogía N° 52*. pp.22
- Faro, B. y Vilageliu, M. (2000). *Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes*. CEIP Dr. Fortià Solà (Torellò, Barcelona). 5es. Jornades Tècniques d'Educaió Especial. Barcelona: APPS.
- Fernández, Matamoros, I. (1985). Descripción de las modalidades básicas de integración escolar en Vega, A. y otros. *Pedagogía Terapéutica*. Bilbao: ICE, 70-88

- Fierro, A. (1987). *El paradigma tedi/ entrenamiento/ retest en estrategias cognitivas de retrasados mentales*. Siglo Cero: 109, 26-39.
- Fortes, R. A. (1994). *Teoría y Práctica de la Integración Escolar*. Málaga: Aljibe.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling politics? A comparative approach to Education Policy and disability*. Londres: Falmer.
- Ganem, P. (2008). *Cómo ayudar al niño a resolver problemas*. Caracas: Trillas.
- García, J. (1985) Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. *En Infancia y aprendizaje, N° 30*, pp.11 –68.
- García, J. (1990). *Manual de Psicopedagogía escolar para profesores*. Madrid: Escuela Española.
- García, C. (1997) La construcción de una escuela democrática. En P. Arnaiz y R. de Haro (Eds.) *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectiva de futuro*. España: Universidad de Murcia. Pp. 355-385.
- García, C. (1997) Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación. En A. Sánchez y J.A. Torres (Coords.). *Educación especial II. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- García, C. y García, E. (1986). *Papel de la administración española en la educación de los deficientes*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García, E. (2003). *La Formación de Profesionales para la Educación Inclusiva*. Montevideo. Extraído el 22 de febrero de 2009 desde http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf.
- García, F. A. (1998). *Integración Escolar. Aspectos Didácticos y Organización*. Madrid: UNED.
- García, J. y De la cruz, A. (1985). *La integración del deficiente: inconvenientes y ventajas*. Siglo cero. N 101, pp. 12-17.
- García, P. C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- García, P.C. (1992). *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- Garrido, L. J. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Málaga: Aljibe

- Giné, C. (2003). *Inclusión y sistema educativo. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO).
- Gómez, A. E.; Ramírez, D.A. y Vélez, L. (2000). *Integración social y retardo mental una experiencia compartida*. Medellín Colombia: Aula Abierta.
- González, D. (1993) *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe
- González, F. (2009). *Formación del profesorado y apoyos en Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Colección Investigación
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6 (2), pp. 82-99.
- Grau Rubio, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. España. Promolibro.
- Graham, F.M. (1986). On the malleability of intelligence: unnecessary assumption, reifications, and conclusions, *school Psychology Review*. 15, pp. 245-255.
- Gruenewall, L. J. y otros. (1987). *Integración de alumnos con minusvalías leves o graves en la escuela pública*. Conceptos y procedimientos, en la integración social de los jóvenes minusválidos (OCDE). Madrid: Ministerio de trabajo y seguridad social.
- Hanco, G. (1993). *Las necesidades educativas en las aulas ordinarias*. Profesores de Apoyo. Barcelona: Piados.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hegarty, J. y otros (1988). *Aprender juntos la integración escolar*. Madrid: Morata.
- Hegarty, S. (1993) ¿Cómo puede ayudar la escuela especial? En M. López Mérelo y J.F. Guerra (Eds.). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- Hegarty, S. (1993) Reviewing the literature on integration. *European journal of special Educational Needs*, 8 (3), pp. 194-200

- Hegarty, S. (1996) La educación especial en Europa. *En revista española de pedagogía, N° 204*, pp. 345-360.
- Hegarty, S. (1996) La educación especial en Europa. *En revista española de pedagogía, N 204*, pp. 345-360.
- Hegarty, S.; Pocklington, K. y Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Herrera, M. (1992). *La Educación en la historia de Colombia. En Gran Enciclopedia temática*. Bogotá: Círculo de lectores.
- Hornillas, V. (1992) *Alternativas para una reforma de la formación inicial del profesorado. Seminario Inter*. Bilbao: ICES.
- Iafrancesco, G. (2003) *Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Editorial magisterio
- Imbernon, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (1999). *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, España: Graó.
- Imbernón, F. Un congreso para debatir y reflexionar sobre las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado. *Aula de innovación educativa*. ISSN 1131-995X, N 171, 2008, págs. 44-46
- Informe Warnock (1978). *Special Educational Needs, report of the Committe of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO
- INSTITUTO QUINDIANO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (2002-2003). *Nueva propuesta de Acción para la atención adecuada a las personas con discapacidad en el Departamento del Quindío*. Armenia: IQEE
- Inzunza, J. (2012). La inclusión Democrática en la educación Chilena. *Revista Internacional Magisterio educación y Pedagogía educación e Inclusión N° 56*, pp.56 - 60
- Iwanicki, E.F. y McEachern, M. (1984). Using Teacher Selfassesment to identify staff Development Needs. *Journal of Teacher Education, 35 (2)*.
- Jiménez, P. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Jonson, D. W. y Jonson, R. T: (1987) La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal. *Revista de educación*. (Número extraordinario) pp. 157-171.

Jove, G. y otros. (1999). La atención a las necesidades educativas de todos los alumnos. Un indicador clave para la mejora de la calidad de los centros educativos. En A. Sánchez Palomino y otros (coords). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI. Actas de las XVI Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Universidad de Almería. Almería.

Klisberg, B. (Junio 1999). Desigualdad y desarrollo en América Latina: el debate postergado. *Revista reforma y democracia (CLAD) N°14*.

Knowles, M. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Bostons: Gulf.

Krichesky, M. (2010). *Sobre inclusión educativa y desafíos para el sistema educativo*. 8° encuentro de la PEM.

Lazaro, M. (1994). Evaluación de la orientación en Miguel A. Verdugo: Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Madrid: Siglo XXI.

Lebot, J. (1979). *Educación e ideología en Colombia*. Medellín: La Carreta.

León, G. (1994). *El profesor tutor ante la integración escolar*. Granada: Universidad de Granada.

Ley general de educación (1994). *Ley 115*. Colombia: Congreso de la República de Colombia.

Ley General de Educación (2006). *Ley 1064/2006*. Bogotá DC: Congreso de la República.

Libreros, D. (2002). Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balances y perspectiva. *Ed. Universidad Nacional de Colombia*. Pp. 248.

López, M. (1983) Teoría y práctica de la EE. La educación intelectual del niño trisómico. Madrid: Narcea.

López, M. (1984). La integración escolar del deficiente. Viabilidad hoy en nuestras aulas. *Siglo cero, N° 94*, pp. 24-29.

López, M. (1991). *Caminando hacia el siglo XXI. La integración escolar*. Málaga: Universidad de Málaga.

M.E.C. (1989). *Escala de actitudes ante la integración*. Madrid: Editorial

- M.E.N (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Magisterio.
- Maiz, B. y Güereca, A. (2006). *Discapacidad y autoestima. Actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física. Segunda edición*. México: Trillas
- Manosalva, S. (1992). Condiciones para la aplicación de programas de Integración escolar. *En Revista de educación, N°198*, pp. 24 – 30
- Manrique, H. (1977). *Antecedentes generales de la Educación en Colombia y rehabilitación en Colombia*. París: En monografías sobre Educación especial. UNESCO
- Manrique, H. y Scioville, I. (1977). La enseñanza técnica y profesional y la educación especial en Colombia. En UNESCO (Eds.) *La integración de la enseñanza técnica y profesional en la educación especial*. (pp. 115 - 121). Paris: UNESCO.
- Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza editorial
- Marchesi, A.; Coll, C. Y Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación (Vol.III.). Aprendizaje escolar y alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza
- Martínez Llantada, M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana: Editorial Academia.
- Mauri, T. y Onrubia, J. (1994). Decisiones sobre metodología didáctica. *Cuadernos de pedagogía, N° 223*, pp. 39-44.
- Meléndez, L. (2002). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Bogotá: Creamos alternativas Soc. Ltda.
- Meléndez, L. (2002). *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual*. Bogotá: GLARP/IIPD/IIP-UCR. 132 Lady Meléndez Rodríguez.
- Meléndez, L. (2003). *Atención a la diversidad en el contexto educativo costarricense*. División de Desarrollo Curricular / MEP. (Mimeo).
- Meléndez, L. (2006). *Diversidad y Equidad: Garantes de la inclusión y el desarrollo en los sistemas educativos latinoamericanos*. IV Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social. Del 19 al 21 de octubre de 2006. Guayaquil, Ecuador

- Meléndez, L. (2009). *El currículo en la inclusión en Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Salamanca: Colección Investigación.
- Ministerio de Educación Ciencia y Deporte (2000). Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). Madrid. Cide.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994). Ley general de educación, Santa Fe de Bogotá Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996). Decreto de atención educación (2082). Santa Fe de Bogotá Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996). Plan decenal de educación. Santa Fe de Bogotá Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA (2006-2007), Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Convenio MEN – Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Colombia.
- Molina, S. (1996). Sistemas de apoyo para una escuela integradora de los alumnos discapacitados: Análisis crítico desde la perspectiva de los deficientes mentales. En *revista interuniversitaria de formación del profesorado N° 26*, pp. 17 – 32.
- Monereo, C. (1983). *Técnicas de integración escolar para alumnos con necesidades especiales*. Barcelona: Federación ECOM
- Moor, P (1978). *Manual de pedagogía terapéutica*. Herder.
- Moya, A. (2001). El profesor de apoyo a la integración. Aportaciones sobre la formación inicial desde su práctica profesional. *Revista de Educación Especial, N° 29*, pp. 27-43
- Murillo, J y Muñoz -Repsio, M. (Eds.) (2002). *La mejora de la escuela. Un camino de mirada*. Barcelona: Ocaedro/CIDE
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and his human managment implications. Chapter 7. In R. Kugel and W. Wolfensberger (Eds.) *Changing patterns of residential service for the mentaly retarded*. Washington, D.C.: President´s Committee on Mental Retardation.
- Nirje, B. (1970). *The normation principle, implications and comments*. Symposium on Normalization. S.I.I.S.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1991). *Léxicos Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana.

- ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Tratado adoptado por la Asamblea general de las Naciones Unidas.
- Orrantia, J. Y Sánchez, E. (1994). La evaluación del lenguaje escrito. En Verdugo, M.A. *Evaluación Curricular e intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ortiz, M.C. (1978). *Antecedentes históricos en la colaboración médico- pedagógica*. ADUNAS, 8, 1978, pp. 19-27
- Ortiz, M.C. (1989). *Diseño curricular para la pedagogía terapéutica educación especial*. Salamanca: AMARÚ.
- Palacios, J. (1987). El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Revista de educación*. (Número extraordinario). Pp. 209-215.
- Parrilla, M. A. (1995). *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectiva de futuro*. XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES), Murcia.
- Parrilla, M. A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación*. Argentina: Cincel, S.A.
- Peetsma, T. (Junio 2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' Development in Special and Regular Education, *Educational Review*, Vol. 53, pp. 125.
- Porter, G. (1996). *Critical Elements for Inclusive Schools*. Capítulo de "Libro sobre la inclusión" – Sin título y en impresión. Editado por C. J. W. Meijer, Londres: Routledge Publishing. Pro-Ed Publications.
- Porter, G. (2005). *Puesta en práctica de la educación Inclusiva*. Material no publicado, preparado para el seminario "Levantar las barreras para el aprendizaje y la participación: construyendo una escuela inclusiva", organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Posner, G. (2001). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Puigdemívol, I. y Aguade, I (1986). *Historia de la educación especial*. Madrid: CEPE.
- Pulido, O. (2012). El marco político de la educación inclusiva. *Revista internacional magisterio educación y pedagogía* N° 56, 16-20.

Reason, P. y Rowan, J. (1988). *Human inquiry in action: developments in new paradigm research*. Londres: Sage.

Riobó, M. (1966). *Psicopatología y Pedagogía Terapéutica*. Madrid: Morata.

Ríos, R. (2014). *El talento humano en los sistemas de gestión. Alineación del personal con la estrategia institucional*. Bogotá: Icontec.2014

Ross, D. (1989). First Step in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (2).

Salend, J. y Duhaney, L.M. (1999). *The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators*. Consultado en: <http://rse.sagepub.com/cgi/content/short/20/2/114>.

Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Sarto, P. y Venegas, M (2009). *Aspectos Clave de la Educación Inclusiva. Publicaciones del INICO*. Salamanca: Colección Investigación.

Sarto, P. y Andrés, M (2009). *Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia en Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Salamanca: Colección Investigación.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.

Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioners: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: JoseyBass.

Schrenberger, R.C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS.

Secretaría de Educación (1997). *Plan gradual*. Antioquia Colombia: SEM

Secretaría de Educación (1998). *Circular 032*. Antioquia Colombia: SEM

Sepúlveda, J.A. y Soto, M. (2013). *El tejido de interacción escolar como potenciador de la gestión directiva en la política de inclusión*. Tesis de maestría no publicada. Manizales: Plumilla educativa

Sevillano, G. y Martín Molero, F. (1993). *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.

Skidmore, D. (2004) Inclusion, the dynamic of school development. London: Open University Press. pp. 112-127

Slavin, R. (1987). Cooperative Learning and the cooperative schools. *Educational leadership*, 45, pp. 7-13

Slavin, R. (1984). Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainheamed Studens. *Exceptional Children*. Vol. 50, N° S, pp. 434 -443.

Solabarrieta Eizaguirre, J. (1996). Modelos de autoevaluación del profesor. En Tejedor, F.J. y Rodríguez, J.L. (Eds.). *Evaluación Educativa II. Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca, IUCE.

Stainback, S.y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Straus, A. (1936). *Introducción a la pedagogía terapéutica*. Barcelona: Labor.

Subban, P. (2006). *Differentiated instruction: a research basis*. Consultado en: <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v7n7/Subban/paper.pdf>.

Sverdlick, I. (2012). Calidad de educación para todos e inclusión educativa ¿Nuevas banderas para el derecho a la educación? *Revista internacional magisterio educación y pedagogía N° 56*, 50- 55

Tlistone, C. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid. Narcea.

Tobón S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. ECOE

Torres, M.R. (2006). *Derecho a la educación es más que el acceso a la escuela. El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Volumen I (Coordinado por L.M. Naya y P. Dávila). Donostia: Espacio Universitario Erein. PP 43-58.

Tutt, R. (2007). *Every Child Included*. London: Paul Chapman Publishing /The Association for all School Leaders (NAHT).

UNESCO (1977). *La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Sígueme.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de Acción Asociado*. Tailandia: UNESCO.

UNESCO (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. París: UNESCO/MEC.

- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- UNESCO (2000). *Conferencia Mundial de Educación para Todos, Evaluación diez años después del Foro Mundial sobre la Educación (Jomtien-Tailandia)*
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir con los Compromisos Comunes*. Costa Rica: UNESCO /MEP: Proyecto SIMED.
- UNESCO (2001). *Nuevo compromiso mundial para la educación básica*. En Marco Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. MEP/SIMED.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education. Support materials for managers and administrators*. París: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Understanding and responding to children`s needs in inclusive classrooms. A guide fot teachers*. París: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Educación en la diversidad*. Santiago de Chile.
- UNESCO (2004). *Documento Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion.Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO
- UNESCO (2006). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007. Síntesis. Bases Sólidas. Cuidado y educación de la primera infancia*. París: UNESCO
- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.
- Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida en Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Salamanca: Colección Investigación.
- Vasco, C. (2006). *Siete retos de la educación Colombiana*. Universidad EAFIT. Medellín, 10 de Marzo. www.eduteka.org/pdfdir/RetosEducativos.php
- Velaz de Medrano, C. (2002). *Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales*. Siglo Cero, 31 (3), 189, 5-10.
- Venegas, M. E. (2009). *Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva en Aspectos Clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO. Salamanca: Colección Investigación.

- Venegas, M. E. (2009). *¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana? Consolidación de las Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en Centroamérica y República Dominicana*. San José, Costa Rica: Editorama, S.A.
- Verdugo, M. A. (1989). *Programas conductuales alternativos para la educación de los deficientes mentales*. Madrid: Siglo XXI
- Verdugo, M. A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI
- Verdugo, M. A. y Urríes, V (2003). Investigación, innovación, innovación y cambios: V jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Madrid: Amarú ediciones (Col.Psicología)
- Verdugo, M. y Vincent, C, 2006). Integración Laboral y Discapacidad. Salamanca: Inico
- Wang, M.E. y Baker, E.T. (1986). Mainstreaming programs: design features and effects. *Journal of special Education*.4, pp. 503 -521.
- Wolfensberger, W. (1972).*The principle of normalization in human services*.Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Yániz, C. (1998). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.

ANEXO

**VALORACIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DEL SECTOR OFICIAL DEL MUNICIPIO DE ARMENIA EN TORNO A LA INCLUSION ESCOLAR. AÑO 2014**

APARTADO (A): DATOS GENERALES

En este apartado, se presentan preguntas con respuesta de elección múltiple, en las que Usted elige solo una respuesta, señalándola con una X. En la pregunta **Nº XVI** puede elegir todas las opciones que correspondan a su caso particular.

1	I. NOMBRE DE LA INSTITUCION EDUCATIVA						
2	II. NOMBRE DE LA SEDE						
III. SEXO							
1	FEMENINO		2	MASCULINO			
IV. EDAD							
1	MENOR DE 20 AÑOS	4	ENTRE 31 Y 35 AÑOS	7	ENTRE 46 Y 50 AÑOS		
2	ENTRE 20 Y 25 AÑOS	5	ENTRE 36 Y 40 AÑOS	8	ENTRE 51 Y 55 AÑOS		
3	ENTRE 26 Y 30 AÑOS	6	ENTRE 41 Y 45 AÑOS	9	ENTRE 56 Y 60 AÑOS		
				10	ENTRE 61 Y 65 AÑOS		
V. NIVEL DE ESTUDIOS							
<i>MARQUE POR FAVOR, SOLO EL ULTIMO NIVEL EN EL QUE SE UBICA</i>							
1	NORMALISTA	3	TECNOLOGO	5	PROFESIONAL	7	MAGISTER
2	TECNICO	4	LICENCIADO	6	ESPECIALISTA	8	DOCTOR
VI. AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA							
1	ENTRE 1 Y 5	3	ENTRE 11 Y 15	5	ENTRE 21 Y 25	7	ENTRE 31 Y 35
2	ENTRE 6 Y 10	4	ENTRE 16 Y 20	6	ENTRE 26 Y 30	8	ENTRE 36 Y 40
VII. TIPO DE VINCULACION							
1	EN PROPIEDAD		2	PROVISIONAL			
VIII. NIVEL DE EDUCACION EN EL QUE SE DESEMPEÑA							
1	PREESCOLAR		4	SECUNDARIA (6°-9°)			
2	PRIMARIA (1° -3°)		5	MEDIA ACADEMICA			
3	PRIMARIA (4° -5°)		6	MEDIA TECNICA			
IX. AREA QUE ORIENTA							
1	MATEMATICAS	6	BIOLOGIA	11	ETICA		
2	ESPAÑOL	7	FISICA	12	ARTISTICA		
3	INGLES	8	(Grado 0) preescolar	13	QUIMICA		
4	SOCIALES	9	CIENCIAS	14	ESTADISTICA		
5	TECNOLOGIA	10	RELIGION	15	EDUCACION FISICA		
				16	PLAN – AREA (1° a 3°)		
X. NÚMERO DE ESTUDIANTES PROMEDIO QUE ATIENDE POR GRADO							

1	ENTRE 25-44	2	ENTR E 45-64	3	ENTRE 65-84	4	ENTR E85-104	5	ENTRE 105-124
6	ENTRE 125-144	7	ENTR E 145-164	8	ENTRE 165-184	9	ENTRE 185-204	10	MAS DE 205
XI NUMERO DE ESTUDIANTES PROMEDIO QUE ATIENDE POR GRUPO									
1	Entre 25 y 30	2	Entre 31 y 35	3	Entre 35 y 40	4	Entre 41 y 45		
XII. PRESENCIA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LOS GRUPOS EN LOS QUE ORIENTA SU AREA									
1	SI	2	NO						
XIII. ¿CUÁNTOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES HAY POR CADA GRUPO EN LOS QUE ORIENTA SU AREA?									
1	GRUPO 1	1 y 5	6 y 10	5	GRUPO 5	1 y 5	6 Y 10		
2	GRUPO 2	1 y 5	6 y 10	6	GRUPO 6	1 y 5	6 Y 10		
3	GRUPO 3	1 y 5	6 y 10	7	GRUPO 7	1 y 5	6 Y 10		
4	GRUPO 4	1 Y 5	6 y 10	8	GRUPO 8	1 y 5	6 y 10		
XIV.TIPO DE DISCAPACIDAD QUE PRESENTAN LOS ESTUDIANTES									
1	RETARDO MENTAL	5	BAJA VISION						
2	HIPOACUSIA	6	CEGUERA						
3	SORDERA	7	MOTRIZ						
4	OTRA, COMO:DEFICIT DE ATENCION	8	OTRA,COMO:DIFICULTAD DE APRENDIZAJE						
XV. AÑOS DE EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES CON NECESIDADEES EDUCATIVAS ESPECIALES, SI ES SU CASO									
1	ENTRE 1 Y 5	3	ENTRE11 Y1 5						
2	ENTRE 6 Y 10	4	ENTRE 16 Y 20						
XVI. EXPERIENCIA DOCENTE EN OTROS NIVELES DE ENSEÑANZA <i>MARQUE POR FAVOR, TODOS LOS NIVELES EN LOS QUE HA TRABAJADO</i>									
1	PREESCOLAR	5	MEDIA TECNICA						
2	BASICA PRIMARIA	6	TECNICA						
3	BASICA SECUNDARIA	7	TECNOLOGICA						
4	MEDIA ACADEMICA	8	UNIVERSITARIA						
XVII. PARTICIPACION EN ACTIVIDADES DE FORMACION SOBRE INTEGRACION ESCOLAR O INCLUSION ESCOLAR									
1	SI	2	NO						
XVIII. TIPO DE ACTIVIDAD EN LA QUE HA PARTICIPADO									
1	CAPACITACIONES DE LA SEM	6	CURSOS DE ASCENSO ESCALAFON						
2	CURSOS DE LA UNIQUINDIO	7	PROYECTOS DE INVESTIGACION						
3	CAPACITACIONES DEL MEN	8	PROYECTOS DE AREA						
4	JORNADAS PEDAGOGICAS	9	CONGRESOS						
5	SEMINARIOS	10	DIPLOMADOS						

APARTADO (B): CONOCIMIENTOS GENERALES

En caso de que no tenga experiencia en inclusión educativa, le pedimos el favor, de responder igualmente, en el supuesto de que hoy le tocara asumirla. En este apartado, se presentan preguntas con respuesta de elección múltiple, en las que Usted elige solo una respuesta. En cada pregunta debe elegir **(1) Nivel de importancia** que tiene para usted: **NI** (nada importante); **PI** (poco importante); **I** (indiferente); **IM** (importante) y **MI** (muy importante). Y **(2) Nivel de formación** que Usted cree tener al respecto: **NF** (ninguna formación); **PF** (poca formación); **A** (aceptable); **BF** (Buena Formación) y **MBF** (muy buena formación).

No.	PLANTEAMIENTOS	1. Nivel de importancia para Usted					
		2. Nivel de formación que cree tener					
1	Principios y finalidad de la inclusión escolar	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
2	Características generales que presentan los niños con necesidades educativas especiales, derivadas, por ejemplo, de discapacidad o dificultad del aprendizaje	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
3	Modelos y formas de llevar a cabo la inclusión escolar de los niños con discapacidad o dificultades del aprendizaje	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
4	Selección y adaptación de propósitos educativos, atendiendo a las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes en el aula	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
5	Utilización de técnicas específicas de educación especial, por ejemplo, sistema braille y/o comunicación no vocal (lengua de señas).	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
6	Aplicación de estrategias de trabajo cooperativo con padres.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
7	Identificación de las dificultades de aprendizaje, afectivas y/o sociales que presentan los diferentes estudiantes, con necesidades educativas especiales	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
8	Legislación que regula el proceso de inclusión escolar en el municipio de Armenia.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
9	Selección y adaptación de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) acordes a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
10	Aplicación de diferentes técnicas de recogida de datos (entrevistas a padres y estudiantes, observación dentro y fuera del aula y diario del profesor) para evaluar enseñanza – aprendizaje.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
11	Aplicación de técnicas de trabajo cooperativo entre los profesores	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
12	Desarrollo de la inclusión escolar en Colombia y en el exterior	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
13	Selección, diseño y realización de actividades que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
14	Terminología básica de Educación Especial	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
15	Elaboración de informes de desarrollo de los estudiantes	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
16	Aplicación de estrategias para fomentar la aceptación de las diferencias entre los estudiantes y la relación entre ellos a nivel social y académico.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
17	Valor de la experiencia profesional para el auto - perfeccionamiento.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
18	Organización del espacio y el tiempo en función de los diferentes propósitos y situaciones de aprendizaje en el aula.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF

No.	PLANTEAMIENTOS	1.Nivel de importancia para Usted					
		2.Nivel de formación que cree tener					
19	Autoevaluación crítica del desempeño en la facilitación del proceso de inclusión	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
20	Repercusiones que tiene el proceso de inclusión: cambios e innovaciones que suponen para la comunidad educativa.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
21	Aplicación de estrategias de trabajo (por agrupamiento o enseñanza cooperativa) que se adapten a las diferencias que presentan los estudiantes en el grupo clase.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
22	Conocimiento de ¿Cuáles son los recursos materiales y humanos, en dónde están, en dónde recoger información, a quién acudir para apoyar el proceso de inclusión de los estudiantes NEE	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
23	Interpretación y evaluación del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
24	Aplicación de estrategias de trabajo y colaboración entre: directores de grupo; profesores; coordinadores de área; profesor de apoyo y orientador (a).	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
25	Interpretación de informes realizados por otros profesionales, como: pedagogos, médicos, sociólogos y trabajadores sociales, sobre la condición de los estudiantes	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
26	Diseño y aplicación de pruebas para la determinación y seguimiento de las necesidades y el desarrollo de los estudiantes.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
27	Desarrollo de procesos de reflexión y análisis sobre la propia práctica docente de forma sistemática y habitual.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
28	Evaluación del contexto socioeconómico y cultural del que proceden los estudiantes.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
29	Estrategias que favorecen la aceptación de la inclusión y el apoyo por parte de los padres.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
30	Promoción en la Institución de actividades encaminadas a la revisión y mejora del proceso de inclusión educativa.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
31	Aplicación de estrategias para individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje con adaptaciones curriculares.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
32	Aplicación de técnicas de intervención para sensibilizar a la comunidad educativa, sobre el derecho y la necesidad de cualquier persona a la inclusión social y laboral.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
33	Desarrollo de procesos de investigación en el aula, como: análisis de la situación, detección de problemas, búsqueda de alternativas...	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
34	Desarrollo de mecanismos de comunicación, trabajo y coordinación con los profesionales de servicios de apoyo externos a la Institución Educativa	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
35	Aplicación de estrategias para identificar las propias necesidades como profesor y buscar respuestas a las mismas (cursos de formación, participación en proyectos...)	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
36	Selección y diseño de materiales que se adecuen a las necesidades educativas de los estudiantes.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
37	Individualización del proceso de evaluación para dar respuesta a los distintos ritmos y posibilidades de aprendizaje (Flexibilización de los criterios).	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
38	Generalización, transferencia y aplicación de lo aprendido en actividades de formación a la situación real de la Institución Educativa, del aula y del estudiante	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
39	Aplicación de estrategias de adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al contexto en el que se desarrolla (entorno, Institución, aula).	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF
40	Promoción de actividades de ocio y tiempo libre que favorezcan la interacción entre: padres, profesores y estudiantes.	1	NI	PI	I	IM	MI
		2	NF	PF	A	BF	MBF

APARTADO (C)

PREFERENCIAS DE LOS PROFESORES RELACIONADAS CON ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

No	I. ASISTENCIA A ACTIVIDADES DE FORMACION	OPCIÓN DE RESPUESTA				
		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	Frecuencia con la que participa en actividades de formación permanente:					
2	Los horarios de las actividades de formación son un impedimento para su participación					
3	Los costos de las actividades de formación son una limitante para su participación					
<p><i>Le presentamos una serie de afirmaciones sobre aspectos organizativos de las actividades de formación permanente para los profesores implicados en procesos de inclusión escolar. Le pedimos que exprese (señalando con una X) su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas, valiéndose para ello de la siguiente escala de valoración:</i></p> <p><i>TD (totalmente en desacuerdo); D (en desacuerdo); PA (parcialmente de acuerdo); A (de acuerdo) y TA (totalmente de acuerdo).</i></p>						
No	II. LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO, DEBERÍAN REALIZARSE:	OPCIÓN DE RESPUESTA				
		TD	D	PA	A	TA
4	Durante el año, en horario lectivo					
5	Durante el año, en horario no lectivo					
6	En vacaciones de mitad de año					
7	En vacaciones a final del año					
8	En la sede principal de la Institución Educativa					
9	En las respectivas sedes de la Institución Educativa					
10	En las diferentes Universidades de Armenia					
11	En el auditorio de la Alcaldía de Armenia					
12	Totalmente financiadas por el Ministerio de Educación / Secretaria de Educación					
13	Parcialmente financiadas por el Ministerio de Educación / Secretaria de Educación					
14	Por profesores que están implicados en procesos de inclusión educativa					
15	Por profesores la Normal Superior, expertos en el tema de inclusión					
16	Por profesores de la facultad de Educación de la Universidad del Quindío					
17	Por profesionales de equipos multidisciplinares (SEM, EPS, RED SALUD)					
18	Por profesionales especialistas en la línea de Educación Especial					
19	Por expertos del Ministerio de Educación					
20	Como resultado de la planeación y Organización del MEN,					
21	Como producto de la planeación y Organización de la Secretaria de Educación					
22	Como producto de un plan de mejoramiento de la Institución Educativa					
23	Como resultado de una estrategia de respuesta a las necesidades de cada sede					
24	Como una propuesta de extensión, por parte de la Universidad del Quindío					
25	Como producto de la intervención de una ONG					
No	III. LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO, DEBERÍAN SUPONER:	OPCIÓN DE RESPUESTA				
		TD	D	PA	A	TA
26	Reconocimiento como mérito profesional					
27	Prestigio profesional y social					
28	Adquisición y ampliación de conocimientos					
29	Mejora de la práctica en el aula					
30	Intercambio de ideas y experiencias con otros compañeros					
31	Ampliación del abanico de recursos y estrategias para enriquecer la labor docente					
No	IV. RECHAZARIA USTED UNA ACTIVIDAD DE FORMACION PERMANENTE POR:	OPCIÓN DE RESPUESTA				
		TD	D	PA	A	TA

32	Suponer una reducción de su tiempo libre					
33	Considerarla innecesaria en el momento en el que se le ofrece					
34	Problemas de desplazamiento al lugar donde se realice					
35	No tener reconocimiento oficial					
36	La escasa relación de lo que se le ofrece con sus necesidades de formación					
37	Obstáculos burocráticos (papeleo, dificultad en los tramites de inscripción)					
No	V. PARA RESPONDER A SUS NECESIDADES DE FORMACION, LAS ACTIVIDADES EN ESTA PERSPECTIVA, DEBERIAN:	OPCIÓN DE RESPUESTA				
		TD	D	PA	A	TA
38	Estar pensadas y diseñadas para todos los profesores de la Institución Educativa					
39	Depender de un asesor externo que responda a sus demandas					
40	Ser parte de una amplia oferta organizada desde fuera de la institución					
41	Reunir a profesores de distintas Instituciones Educativas con los mismos problemas					
42	Prolongarse durante todo el año académico					
43	Tener un seguimiento en el aula					
44	Ser de corta duración y sobre aspectos muy puntuales					
45	Ser cursos ofrecidos por especialistas en determinados temas de Educación Especial					

NOTA: Por favor, compruebe que haya contestado a todas las opciones que se le presentaron en cada una de las preguntas.

Adaptado de “**Necesidades Formativas de los docentes en torno a la Integración**” (NEFTUIN) María Jesús Balbás. Universidad de Sevilla, España

Validado bajo la dirección de Angélica del Rosario Castellanos López por: expertos en el temade la SEM de Armenia; Docentes de la Universidad del Quindío y de la Universidad Pedagógica de Bogotá.