



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Elaborar un protocolo de alerta temprana para identificar trastornos del desarrollo en estudiantes del grado primero y contribuir a la educación inclusiva en la Institución Educativa Inmaculada Concepción del Corregimiento de Villagorgona, Candelaria, Valle del Cauca

Arelis Sánchez Trejos, Especialista en Lúdica Educativa

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ingeniería y Administración
Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales
Palmira, Colombia
2018



Elaborar un protocolo de alerta temprana para identificar trastornos del desarrollo en estudiantes del grado primero y contribuir a la educación inclusiva en la Institución Educativa Inmaculada Concepción del Corregimiento de Villagorgona, Candelaria, Valle del Cauca

Arelis Sánchez Trejos, Especialista en Lúdica Educativa

Trabajo Final de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

Director:
Profesor. Dr. Oscar Checa Cerón

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ingeniería y Administración
Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales
Palmira, Colombia
2018

Agradecimientos

Gracias, hija mía, por regalarme tu tiempo.

Gracias, de manera sincera, a mi hermana Luz Dary y a la Nana María, por acompañar a mi hija cuando yo estaba haciendo el recorrido de esta maravillosa experiencia.

Tabla de contenido

Agradecimientos	3
Tabla de contenido	4
Lista de tablas	7
Resumen	1
Introducción	3
1. Planteamiento del problema	5
1.1. Justificación.....	6
1.3. Objetivos	8
1.3.1. Objetivo general.	8
1.3.2. Objetivos específicos	8
1.4. Población a quien va dirigida	8
1.4.1 Características Corporativas de la I. E. Inmaculada Concepción.....	10
2. Marco teórico	13
2.1.1. Concepto de normalidad	13
2.1.2. Condiciones especiales y discapacidades	14
2.1.3. Trastornos de aprendizaje en los niños.....	18
2.1.4. Actitud frente a las condiciones especiales	20
2.1.5. La inclusión	21
2.2. Estado del arte (Antecedentes)	22
2.2.1. La educación inclusiva y la escuela inclusiva.....	22
2.2.2. El aprendizaje colaborativo	27
2.2.3. Experiencias de inclusión	28
2.3. Marco legal y normatividad	31
3. Metodología	34
3.1. Tipo de Investigación	34
3.2. Enfoque.....	34
3.3. Muestras	35
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información	36
3.5.1. Técnicas de recolección de información.	37
3.6. Descripción del proceso	40
3.6.1. Primera etapa.....	40
3.6.2. Segunda etapa	40
3.6.3. Tercera etapa.....	40
4. Resultados y análisis	42
4.1. Resultados y análisis.....	42
4.1.1. Primera etapa.....	42
4.1.2. Segunda etapa	54
4.1.3. Tercera etapa	60
5. Conclusiones y recomendaciones	65
5.1. Conclusiones.....	65
5.2. Recomendaciones.....	66
6. Referencias	67
Anexos	72

Anexo A. Encuesta para estimar los conocimientos del grupo de maestros del grado. Primero en el tema de inclusión. Criterios para decidir el tema de investigación	72
Anexo B. Encuesta de caracterización de los padres y los estudiantes.....	73
Anexo C. Entrevista para profesores.....	75
Anexo D. Encuestas para padres de familia.	78
Anexo E. Encuestas para directivos o administrativos (Adaptado de MEN, s. f.).....	79
Anexo F. Cuento El país de las formas geométricas (Luisa Mendes y Manuela Guedes).	81
Anexo G. Cuento Por cuatro esquinitas de nada (Jérôme Ruillier).	84
Anexo H. Transcripción de Audios de las conversaciones con los estudiantes.	94
Anexo I. Documentos para gestiones administrativas.....	99

Lista de figuras

Figura 1. Tiempo de permanencia de las familias en Villagorgona. Fuente: elaboración propia.	9
Figura 2. Casco urbano del Municipio de Villagorgona y ubicación de la sede El Paraíso (Fuente: Mapa satelital tomado de Google maps)	11
Figura 3. Edades de los estudiantes del grado primero (Año 2017). Fuente: Elaboración propia.	36
Figura 4. Distribución de los padres según el grado de acuerdo o desacuerdo con las proposiciones. Fuente: Elaboración propia.	49
Figura 5. Esquema de inclusión. Fuente: Elaboración propia.	61

Lista de tablas

Tabla 1. Nivel académico de los padres entrevistados. Fuente: Elaboración propia. ...	10
Tabla 2. Ubicación, niveles y jornada de las sedes de Institución Educativa Inmaculada Concepción. Fuente: Elaboración propia.	11
Tabla 3. Nivel académico de los profesores entrevistados. Fuente: propia.	43
Tabla 4. Antigüedad de los maestros. Fuente: propia.	43
Tabla 5. Supuesto número de niños con discapacidad o talentos especiales que hay en el aula, según los docentes.	44
Tabla 6. Respuestas de los docentes a preguntas referentes a la Institución Educativa en el aspecto de la inclusión. Fuente: elaboración propia.	44
Tabla 7. Respuestas de los docentes a preguntas referentes al modelo educativo, el currículo y el apoyo de los profesionales de la salud para atender niños con NEE. Fuente: Elaboración propia.	45
Tabla 8. Respuestas de los docentes a preguntas referentes al manejo de los estudiantes en el aspecto de los tamizajes de salud. Fuente: Elaboración propia.	45
Tabla 9. Respuestas de los docentes a preguntas referentes a su actitud en el aspecto de la inclusión.	46
Tabla 10. Respuestas de los docentes a preguntas referentes a los padres de familia en el aspecto de la inclusión. Fuente: Elaboración propia.	47
Tabla 11. Respuestas de los docentes a preguntas referentes al manejo pedagógico de los estudiantes discapacitados en el aula en el aspecto de la inclusión. Fuente: Elaboración propia.	47
Tabla 12. Puntajes convertidos para cada una de las preguntas a los docentes. Fuente: propia.	49
Tabla 13. Grado de acuerdo o desacuerdo de los padres de familia con respecto a las proposiciones. Fuente: Elaboración propia.	50
Tabla 14. Respuestas de los directivos y Administrativos a quince preguntas seleccionadas del Índice de Inclusión. Fuente: Elaboración propia.	52
Tabla 15. Respuestas de los directivos y administradores a preguntas referentes a la Institución Educativa en el aspecto de la inclusión.	52

Resumen

El objeto conceptual denominado inclusión, por ser un derecho inherente al ser humano, es la meta del presente estudio, pero también se puede considerar un medio, o estrategia, para lograr los objetivos de terapia y de aprendizaje de niños del primer grado de educación primaria. El Ministerio de Educación Nacional emitió el Decreto 1421 de 2017 para “reglamentar la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media”. A pesar de que la normatividad prevé los elementos del servicio de apoyo pedagógico, en la realidad los mecanismos de inclusión son deficientes, desconocidos e inoperantes. De tal manera, en el presente estudio se pretende elaborar un protocolo de inclusión para los estudiantes con trastornos del desarrollo en el grado primero en la I. E. Inmaculada Concepción, del corregimiento de Villagorgona del municipio de Candelaria.

Se toma como base de la investigación una exhaustiva revisión y reflexión de experiencias investigativas, además del análisis del marco normativo nacional y el estado actual de la Institución Educativa, teniendo en cuenta las actitudes de la comunidad frente a los temas de estudio.

Ante las circunstancias reales, se optó por establecer un protocolo de alerta temprana para niños con trastornos del desarrollo utilizando los recursos internos de la Institución Educativa mediante un desarrollo endógeno, de creación de cultura inclusiva, estudio de actitudes y capacitación, y a partir de allí adaptar la Escala Abreviada de Desarrollo-3 específica para la institución en estudio. El estudio de actitudes permitió establecer, entre otras cosas: el desconocimiento de los docentes, de los directivos y padres de familia de un tema tan importante y trascendental; también hacer una lectura clara del grupo de estudiantes del grado primero para identificar los posibles casos de niños con dificultades en el desarrollo, que posteriormente podrían ser evaluados por especialistas y así tener una identificación temprana de algún tipo de diagnóstico; con una ruta clara para el docente en cuanto a los procesos de aprendizaje.

El trabajo responde al hecho de que en la I. E. Inmaculada Concepción es palpable el desconocimiento de la comunidad educativa de los temas de educación inclusiva, que crea una actitud ambivalente y posiblemente de temor ante el reto del manejo de los niños con trastornos o con discapacidad.

Nota: Para evitar la duplicidad en el uso de la forma o/a para referirse a ambos sexos, o citar el uno o el otro, se decide emplear el masculino genérico clásico, significando que tal género representa siempre a mujeres y hombres sin discriminación.

Abstract

The conceptual purpose named inclusion, as a right concerning the human being, is the main for this study, but it also can be considered as a medium or strategy to accomplish therapy and learning objectives of children in their first year of primary school. The National Minister of Education emitted the order 1421 of 2017 to “regulate the route, the scheme and the conditions for the educational attentions for the disabled community into the levels of kindergarten, primary school and secondary school”. In spite of the regulations foreseeing the elements of pedagogical support service in the reality of inclusion mechanisms of disabled children are deficient, unknown and vain. The objective is to elaborate an inclusion protocol for disabled students of first grade in the I. E. Inmaculada Concepción, belonging to the Villagorgona prefecture in the municipality of Candelaria. The type research is descriptive and it measures the concept of inclusive education, the mixed design of the research combined qualitative and quantitative methods, in a group of procedures that required the gathering and analysis of quantitative and qualitative data, just as its integration and combined discussion, to make conclusions from the obtained information. The research studied the factors that surround inclusion, which included a normative framework, the assessment of the attitude of all participants from the educational community, and the pertinent management to obtain the participation of official and particular entities looking forward to giving the appropriate diagnosis. In the view of the real circumstances an inclusion protocol was established using all the internal resources of the school, initiated by an inner Development, of inclusive culture creation and training, and from there the application of a shortened scale of 3- Development and other protocols of some disorders and subsequently endeavor to provide external professional assistance. The work responds to the fact that in I. E. Inmaculada Concepción the ignorance of the educational community of the issues of inclusive education is palpable, which creates an ambivalent and possibly fearful attitude towards the challenge of managing children with disorders or disabilities.

Key words: Disability, early diagnosis, inclusive education, inner development, collaborative learning.

Introducción

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, (s. f.), el objetivo de la educación inclusiva es “promover el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos sin discriminación alguna, garantizando los ajustes razonables que se requieren en su proceso educativo, con especial énfasis en quienes, están excluidos o en riesgo de ser marginados”; a pesar de que la normatividad es clara, y que prevé los elementos del servicio de apoyo pedagógico a través de la entidad territorial y la Institución Educativa (Art. 9, Decreto 366, Ministerio de Educación Nacional, 2009), en la realidad los mecanismos de inclusión de los niños con algún tipo de trastorno o discapacidad son deficientes, desconocidos e inoperantes, por lo que se requiere la búsqueda de otros mecanismos para atender a los estudiantes excluidos o con algún tipo de discapacidad.

El presente trabajo se plantea como una estrategia para contribuir a la identificación temprana de trastornos de desarrollo o posibles discapacidades en estudiantes de grado primero en la Institución Educativa (I.E.) Inmaculada Concepción, del corregimiento de Villagorgona del municipio de Candelaria. La presencia en el aula de estudiantes que, posiblemente, poseen condiciones especiales pero que no ha sido posible diagnosticar con certeza, dificulta la labor de los docentes debido a que estos no están capacitados para manejarlos adecuadamente; además, los estudiantes con necesidades especiales, generalmente, según Sutton (2013), “son generadores de indisciplina, o son objeto de rechazo de sus compañeros” (p. 43). Estos hechos son evidentes para los docentes al interior de las aulas de clase, pues al no haber recibido ningún tipo de preparación sobre la detección y posterior manejo de los niños con trastornos o discapacidad, los procesos de enseñanza aprendizaje no se dan de manera adecuada tanto en los niños con trastornos, discapacidad; como en los niños promedio.

Esta investigación involucra a los padres de familia, los estudiantes del grado primero, los docentes, el personal administrativo de la Institución y profesionales de la salud. Se plantea inicialmente estudiar una ruta de acción (protocolo), que parte del diagnóstico de los trastornos físicos, neurológicos o mentales, hasta la evaluación de la actitud de los diferentes grupos; el principal criterio operativo es establecer una alianza entre los padres, maestros y los profesionales de la salud para lograr la inclusión en el aula de los estudiantes mediante la aplicación de un protocolo.

La investigación se inicia con la revisión de los factores que rodean la inclusión, que incluye un riguroso marco normativo, la evaluación de la actitud de todos los actores de la comunidad escolar y un detallado examen de las gestiones pertinentes para lograr la actuación de los entes oficiales y particulares, con miras a realizar los diagnósticos correspondientes. En el aula, se aplica un modelo de trabajo colaborativo, diseñado desde la comprensión de los estados de sus miembros, para prever situaciones difíciles y poder neutralizarlas o controlarlas, y así lograr los objetivos de terapia y de aprendizaje. Ante las circunstancias reales se opta por establecer la inclusión utilizando los recursos internos de la Institución Educativa, inicialmente mediante un desarrollo endógeno, y a partir de él, la aplicación de la Escala Abreviada de Desarrollo-3 (Pontificia Universidad Javeriana, 2016), otros protocolos de algunos trastornos y posteriormente la ayuda profesional externa.

Los resultados nos muestran que los aspectos actitudinales de la población objetivo y el trabajo colaborativo son importantes a tener en cuenta como modelo pedagógico pertinente para la inclusión, ya que conjuntamente ayudan a potencializar los aprendizajes de los niños con trastornos o discapacidad, permitiendo el desarrollo afectivo y emocional de todos los estudiantes.

1. Planteamiento del problema

Desde el 9 de Febrero del 2009, el Ministerio de Educación Nacional (2009) mediante el decreto No. 366 “reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva” (p. 1). Pero el espíritu de la reglamentación no se hace realidad al nivel de las Instituciones Educativas, especialmente en las rurales, como por ejemplo, en la Institución Educativa Inmaculada Concepción del corregimiento de Villagorgona, municipio de Candelaria, donde los mecanismos Institucionales de inclusión de los niños con algún tipo de trastorno o discapacidad son deficientes.

La presencia en el aula de estudiantes que poseen condiciones especiales dificulta la labor docente, esto debido a que no están capacitados para atender adecuadamente los diferentes procesos. Según Sutton (2013), los estudiantes con necesidades especiales “son generadores de indisciplina, o son objeto de rechazo de sus compañeros” (p. 43); hechos fácilmente evidenciables por los docentes al interior de las aulas. Los docentes, al no tener ningún tipo de preparación sobre la detección temprana y el manejo de los niños con trastornos o discapacidad, no están capacitados para manejar las actitudes y los procesos de enseñanza aprendizaje de la manera adecuada, tanto en los niños con discapacidad, como en los niños promedio. Por otra parte, los padres de estos niños desconocen, en su totalidad, las conductas que representan indicios de estas desviaciones y las estrategias de manejo.

Uno de los primeros obstáculos en esta problemática es el hecho que en la mayoría de los casos no existe un diagnóstico preciso. Aunque el docente sospecha que puede existir una condición especial en algunos niños, su capacidad de diagnóstico es limitada y, por esta razón, no puede, ni debe, realizar un juicio al respecto. Otra dificultad observada fue que los padres de familia no tienen los recursos económicos para el tratamiento y, aunque pueden acceder a los servicios de salud, este no le garantiza el debido tratamiento, debido a que los padres desconocen sus derechos y, aunque los conozcan y los exijan, los servicios de salud oficiales son insuficientes en el tema de la salud mental de los niños con necesidades educativas especiales.

En la I. E. Inmaculada Concepción, la estadística del Sistema de Integrado de Matriculas (SIMAT) no refleja la realidad de la problemática. Del total de 4.200 alumnos matriculados el año 2016, 333 reprobaron, y estaban reportados 31 con trastorno o discapacidad; para el año 2017, de los 3900 estudiantes matriculados solo están reportados 35 con algún nivel de trastorno y/o discapacidad, es decir, que durante el año 2017 fueron diagnosticados cuatro, de los cuales dos de ellos en el año 2016 estaban en el grado primero. Estos datos corresponden al código Gestión Académica EST-GA-210 y la lista de estudiantes reportados por la I. E. Inmaculada Concepción en el SIMAT durante los años 2016 y 2017. En vista de las dificultades se decidió efectuar una encuesta (Anexo A) entre los profesores del grado primero para determinar el nivel de sus conocimientos alrededor del tema de la inclusión, en donde encontramos que la mayoría de ellos poseen pocos conocimientos del tema y no se sienten capaces de trabajar en un ambiente incluyente.

Para esta investigación, nos referimos a ciertos desordenes conductuales, en particular al Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno Negativista Desafiante (TND) y el Trastorno Disocial (TD). Se hace esta delimitación no con la intención de profundizar en el conocimiento de ellos, sino porque creemos que comprender el manejo de estos trastornos conductuales es un buen ejemplo para la inclusión de otras discapacidades y del manejo adecuado de la diversidad en general.

1.1. Justificación

El presente proyecto tuvo como intención asegurar el cumplimiento de la normatividad dada por los Ministerios de Salud y Educación, en cuanto al proceso de inclusión de niños con algún tipo de trastornos o discapacidad. El relato de una experiencia profesional servirá de ilustración de la necesidad de la intervención en este delicado problema. Durante el año 2016, siendo directora del curso 1-1 jornada mañana de la sede Martin Luther King, me enfrenté a un reto para el cual no tenía ningún tipo de capacitación; recibí a tres (3) niños con necesidades educativas especiales. El primer niño aprobó el grado de transición y llegó al grado primero, sin ningún apoyo médico (general o especializado), ni manejo por parte del docente, por su falta de formación. En el transcurso de las clases se observó que el niño estaba ansioso y era agresivo, reclamaba atención directa de la docente, daba vueltas por el salón gritando, no sostenía la mirada, no jugaba con sus compañeros, la comunicación con él no se daba de manera clara, solo decía palabras como: “ayuda” y “por favor”.

La Institución exigió un diagnóstico; la madre, que no tenía preparación para afrontar las dificultades de su hijo, llevó los tramites hasta donde le fue posible; el niño estaba registrado en Sisben en Florida, Nariño; ella tenía cuatro años viviendo en Villagorgona, y durante este tiempo ningún médico lo había atendido; cuando el niño estaba en transición (2015) ella viajó a Florida-Nariño a tratar de obtener alguna respuesta y le dieron una carta de portabilidad que trajo a Candelaria y no se la aceptaron; es decir, el niño quedó sin ningún tipo de atención,

Se inició luego el acompañamiento a la mamá por parte de la docente, orientado hacia la Personería, la Alcaldía, Secretaria de Salud de Florida, la Defensoría del pueblo y se logró desvincularlo del Sisben de Nariño y que Sisben Candelaria recibiera el grupo familiar completo (4 personas) para ser atendidos por la Asociación Mutual la Esperanza (Asmet Salud EPS). En esos momentos el niño recibe atención con Neuropediatría, neuropsiquiatría, terapia ocupacional, exámenes específicos y es atendido por otros especialistas; de tal manera, se tiene un diagnóstico claro: síndrome de espectro autista. En el transcurso del grado primero aprende a leer, pero solamente lee cuando lo desea; tiene facilidad con los temas de matemáticas como secuencias, agrupaciones, sumas, además lee números del 0 al 100.

El segundo niño fue atendido por la Entidad Prestadora del Servicio de Salud (EPS) y estaba diagnosticado con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el sistema de salud le retrasaba la entrega de los medicamentos ansiolíticos, y por esa razón se tornaba agresivo con los compañeros. La madre recibió orientación en la reclamación de los derechos que tenía como usuaria de una EPS y los derechos que tiene el niño como menor de edad.

Desde el inicio de año, el tercer niño evidenciaba una limitación motora y del lenguaje; se informa a la mamá de la dificultad que presenta el niño y de la necesidad que tiene de recibir ayuda profesional. La madre asiste al médico con el niño y este profesional diagnostica que el niño no padece ninguna anomalía. Se insiste ante el galeno y se le envía literatura médica sobre algunos síntomas de la dispraxia. Así, el médico da la orden para el especialista, argumentando que algo como aquello no lo iban a autorizar porque no era una enfermedad; durante la espera de las autorizaciones, el niño, por sus dificultades de dominio corporal, se fractura la mano derecha en el colegio. Actualmente presenta otra fractura y, por fin, recibe atención con los especialistas. Se encuentra esta reportado como otro tipo de discapacidad (múltiple) en el SIMAT.

Por casos como el anterior, y en el afán de querer solucionar estas falencias, es urgente la tarea de investigar cómo se logra dar cumplimiento a la normatividad vigente con respecto a la inclusión de los niños con trastornos o con discapacidad. Si se pone en práctica el protocolo de inclusión, se logrará que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades y las posibilidades reales y efectivas de acceder, participar y disfrutar de una educación de calidad.

El protocolo, como herramienta flexible, permitirá, en el futuro, los ajustes necesarios que asegurarán a nuevos sujetos el acceso a la educación, sin ninguna limitación o restricción por motivo de sus trastornos o discapacidades, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de ellos.

Con la implementación del *Programa Todos a Aprender*, el interés se enfoca en la gestión de aula, que apoya el trabajo colaborativo, para optimizar los recursos, el tiempo y las capacidades de cada individuo, pues es importante promover un ambiente seguro y eficiente para mejorar el clima escolar y así poder mejorar los niveles de aprendizaje de los niños.

Además de promover el respeto por las diferencias, la investigación es altamente conveniente para poner en práctica por las siguientes razones:

- Relevancia social: el hecho que se mejore el ambiente de confianza y respeto, por los estudiantes con algún tipo de trastorno o discapacidad, y que esto se pueda hacer extensivo a todos los estudiantes, crea un excelente clima organizacional en la comunidad educativa.
- Valor teórico: la información que se obtenga puede servir para apoyar las teorías de aprendizaje y reforzar las técnicas pedagógicas en contextos de alta diversidad.
- Utilidad metodológica: la investigación será útil para validar el diseño mixto y la aplicación de instrumentos de recolección de datos, adecuadamente elaborados y cuya confiabilidad y validez son conocidas, también ayudará a la definición clara de las actitudes y el reconocimiento de los estudiantes con algún tipo de discapacidad.
- Implicaciones prácticas: el desarrollo del protocolo probablemente ayudará a la Institución Educativa en la solución de problemas administrativos y al cumplimiento de la normatividad. El protocolo de inclusión será eficaz para identificar a los niños con trastornos del desarrollo o discapacidad, encausará su tratamiento, y logrará su socialización mediante la estrategia pedagógica

colaborativa. La capacitación de los docentes en los temas de la normatividad, el diagnóstico temprano, la inclusión y el aprendizaje colaborativo, es una justificación suficiente y necesaria.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Elaborar un protocolo de alerta temprana para identificar trastornos del desarrollo en estudiantes del grado primero que contribuya a la educación inclusiva en la Institución Educativa Inmaculada Concepción del corregimiento de Villagorgona, Candelaria, Valle del Cauca.

1.3.2. Objetivos específicos

- ❖ Describir el perfil de actitud de directivos y administrativos, docentes, y padres de familia mediante la utilización de cuestionarios tipo Likert para determinar los niveles de aceptación de la inclusión.
- ❖ Determinar en el grado primero, la población con trastornos del desarrollo o discapacidad, mediante la adaptación de la EAD – 3 y tamizajes: auditivo y visual, nivel psicológico y neurológico, para establecer planes de manejo.
- ❖ Desarrollar actividades lúdicas con los estudiantes del grado primero para que sean capaces de reconocer las diferencias, aceptarlas con respeto y ayudar a sus pares.
- ❖ Desarrollar actividades que ayuden a mejorar las actitudes de inclusión en la comunidad educativa (directivos, docentes y estudiantes) a través de talleres de sensibilización y trabajo colaborativo en el aula.

1.4. Población a quien va dirigida

La presente investigación se efectuó en la Institución Educativa Inmaculada Concepción (I. E. I. C.), que está ubicada en el barrio Belén carrera 13 esquina en el corregimiento de Villagorgona en el Municipio de Candelaria, Valle del Cauca. La I. E. I. C. atiende también estudiantes del corregimiento de Buchitolo.

El corregimiento de Villagorgona cuenta aproximadamente con 30 barrios; es un corregimiento que por su ubicación geográfica presenta algunas ventajas, ya que es el paso obligatorio para dirigirse a Cali, Candelaria, Florida, Pradera y a Palmira.

Su población se encuentra ubicada entre los estratos 1 y 2 del Sisben, sus mayores ingresos laborales proceden de: el corte de la caña de azúcar (ingenios del sector); el trabajo en 5 grandes Supermercados recién inaugurados, que llegaron por el crecimiento acelerado de la población con la construcción de nuevos barrios residenciales; el trabajo informal en el comercio, las ladrilleras emplean la mano de obra masculina, y, principalmente, en la procesadora de Pollos Bucanero.

Otro sector de la población se desplaza, con fines laborales, a las ciudades de Cali y Palmira. Otro porcentaje trabaja cuidando fincas dedicadas en gran parte a la

cría de pollos (galpones) para el abastecimiento de la planta de procesamiento Bucaneros, también en restaurantes y sitios nocturnos.

Un porcentaje aproximado del 50 % son mestizos y el resto son afrodescendientes. Según los datos de la encuesta que puede revisarse en el anexo B, las familias poseen una composición diferente a la de la familia nuclear, es decir, son familias monoparentales, lo que complica aún más el contexto; algunos niños viven con sus madres, otros con sus padres o con sus padrastros, otros su mamá los abandonó y los dejan al cuidado de su papá, otros viven con sus abuelos o con los tíos e incluso hay casos que con vecinos sin parentesco. Igualmente, se presentan niños de padres que emigran a los países vecinos y los dejan en condición de abandono; otros padres emigran con sus hijos a otros lugares en busca de empleos temporales y su tiempo de permanencia en Villagorgona es corto (Figura 1), por lo que mantienen a los niños en constante movimiento; por esta razón, no culminan el año escolar donde lo inician, y en algunos casos se da la desescolarización y los niños se van quedando rezagados cronológicamente en cuanto a la relación edad – grado (Adaptado del PEI de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, 2015). La mayor parte de la población pertenece al régimen de salud subsidiado, SISBEN y muy pocos al régimen contributivo - E.P.S.

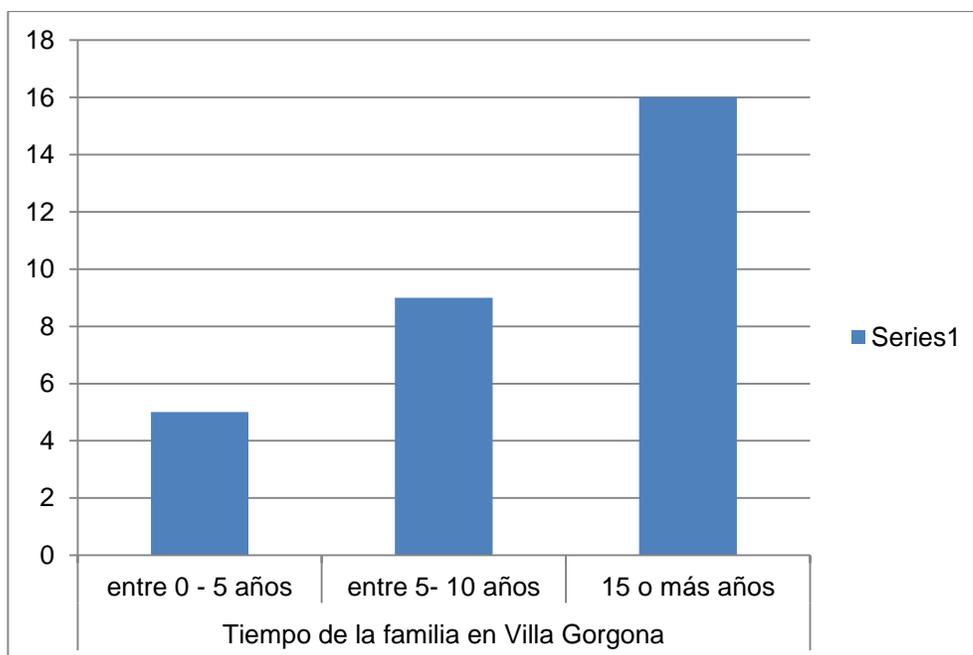


Figura 1. Tiempo de permanencia de las familias en Villagorgona. Fuente: elaboración propia.

El nivel académico de una muestra de la población de los padres de familia se detalla en la Tabla 1. El 40% de los padres son bachilleres; es notorio que el 20% de los encuestados no responden esta pregunta.

Tabla 1. Nivel académico de los padres entrevistados. Fuente: Elaboración propia.

Nivel	Número	Porcentaje de la población
Bachiller	22	40,00
Bachillere técnico	4	7,27
Técnico	3	5,45
Técnico Adm. Empresa.	1	1,81
Once grado	1	1,81
Noveno grado	2	3,63
Octavo grado	3	5,45
Quinto grado	2	3,63
Profesional	1	1,81
Tercero	1	1,81
Primero	1	1,81
Estudia	1	1,81
Terminado(sic)	1	1,81
Ama de casa	1	1,81
No responde	11	20,00
Total	55	

1.4.1 Características Corporativas de la I. E. Inmaculada Concepción

La I. E. Inmaculada Concepción se inició en el año 2.002 con 3.443 estudiantes y llegó en el 2.006 a una población de más de 4.300 educandos; es la Institución Educativa más grande de todo el Valle del Cauca y la primera en cuanto al número de población atendida. Es un establecimiento de carácter oficial, que ofrece los niveles de Preescolar, Básica y Media cuyo eje del PEI es la especialidad Técnico Comercial. La Institución Educativa Inmaculada Concepción está conformada por 7 sedes ubicadas en Villagorgona y Buchitolo, cuyos niveles de atención y sus respectivas jornadas están distribuidos como se observa en la Tabla 2

La investigación se focalizó en la sede El Paraíso ubicada en la calle 12A del Corregimiento de Villagorgona (señalada con la flecha roja en la Figura 1), es una calle con aberturas en el pavimento debido al uso, por donde transitan tractores y camiones propios del contexto agrícola. En esta sede se atienden por la mañana cinco grados de transición y cinco de primero de Básica Primaria, por la tarde dos grados de transición, uno de primero de Básica Primaria y seis de grado 2°. La sede El Paraíso cuenta con extensas zonas verdes, donde los niños disfrutaban de un ambiente amplio y seguro solo para los de su edad, donde se relacionan lúdicamente y pueden correr y moverse libremente, en zonas delimitadas por las docentes. En general la escuela es segura, con salones amplios, de colores claros, con suficiente iluminación y aireación. La estructura física fue hecha en tres alas construidas dos de ellas (las más recientes) en bloques de tres salones y el bloque más antiguo cuenta con cuatro salones.

Tabla 2. Ubicación, niveles y jornada de las sedes de Institución Educativa Inmaculada Concepción. Fuente: Elaboración propia.

Sede	Ubicación	Niveles	Jornada
Santiago Rengifo Salcedo	Villagorgona	Básica Secundaria, Media técnica, Formación Jóvenes Básica Primaria 4° 5° Adultos modalidad Nocturna	Mañana Tarde Noche
José Eusebio Caro	Villagorgona	Básica Secundaria	Mañana, Tarde
Santa Teresita	Villagorgona	Básica Primaria 3° y 4°	Mañana
Francisco José de Caldas	Buchitolo	Secundaria Preescolar, y Básica Primaria, 1° y 2°	Mañana, Tarde
Manuela Beltrán	Buchitolo	Básica Primaria 3°, 4° Y 5° Jornada única	Mañana
El Paraíso	Villagorgona	Preescolar, Básica Primaria 1° Preescolar, Básica Primaria 1° y 2°	Mañana, Tarde
Martin Luther King	Villagorgona	Preescolar, 1°, 2° y 3°Básica Primaria	Mañana, Tarde

Existen otras áreas de la sede que son más antiguas, ya que este espacio fue expropiado. El Municipio lo donó para construir una sede nueva porque las siete que existían no eran suficientes para la población, y donde funcionaba la sede de los grados de transición, que era muy pequeña, se hizo la Biblioteca pública del corregimiento.

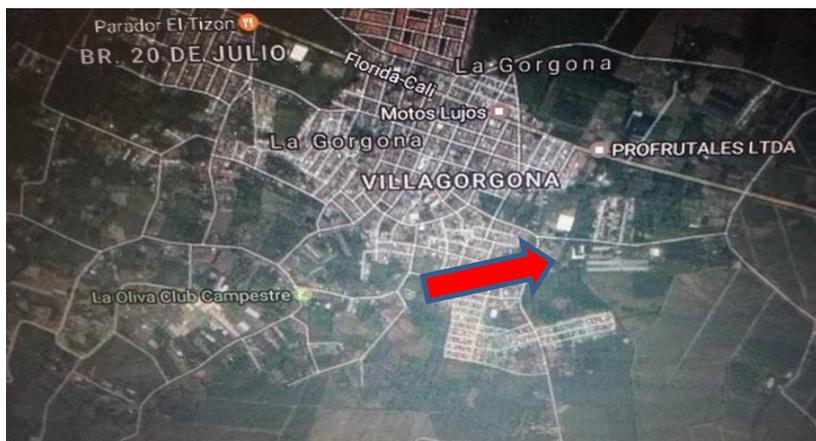


Figura 2. Casco urbano del Municipio de Villagorgona y ubicación de la sede El Paraíso (Fuente: Mapa satelital tomado de Google maps)

Cerca de la escuela, en la calle 12, se encuentra el barrio Juan Pablo, que es una zona de alto riesgo, por el tráfico de sustancias psicoactivas, expendios de drogas, pandillismo, violencia intrafamiliar, intolerancia, etc. La sede se encuentra rodeada por sembrados, fincas y especialmente por granjas avícolas que generan contaminación con los malos olores.

2. Marco teórico

“Ser humano no es un hecho, es una tarea”
Kierkegaard

La presente revisión de literatura es un tipo de vertiente donde confluyen varios tipos de documentos. En primer lugar, los encausados en una sub-vertiente llamada “la conducta normal” con documentos de corte médico que llevan al maestro a un ejercicio de diagnóstico como una investigación de conocimiento aplicado. La segunda sub-vertiente es el cauce profundo del termino inclusión. La tercera sub-vertiente es la que toca el aspecto legal de todo el proceso y es absolutamente pertinente por cuanto regula todas las acciones de los diferentes actores. Por último, la cuarta sub-vertiente es más bien la desembocadura y en ella se rescatan experiencias cercanas de educación inclusiva que se engrosa con fuentes de documentos del aprendizaje colaborativo y ejemplos de trabajos de inclusión.

Una referencia teórica de la inclusión para niños con necesidades educativas especiales (NEE), denominados actualmente como niños con discapacidad (Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional), implica comprender la concepción histórica en torno a este tema tan delicado; algunas investigaciones y reflexiones donde se encuentran referencias, análisis y recomendaciones son: Quintanilla (2014), Echeita y Duk (2008); Soto (2003); Barrio de la Puente (2008); Parrilla (2014); Padrós (s. f.).

Iniciemos con un breve repaso histórico de autores: Anteriormente las personas “con discapacidades”, o “especiales” eran excluidas de los círculos sociales, luego se fortaleció la escuela con niños especiales, muy independiente de los llamados normales, es decir, se integran separados, y por último estos son incluidos en el aula (Parrilla, 2014; Padrós, s. f.; Valenzuela, Guillén y Campa, 2014; Echeita y Ainscow, s. f.).

Dentro de este apartado presentaremos los fundamentos de la inclusión desde el concepto de normalidad, para referenciar definiciones y mecanismos dados por la norma para los niños con discapacidades. Luego se describen las condiciones especiales y las actitudes frente a ellas, como, por ejemplo; la inclusión, se revisa el rol del maestro y para terminar se relaciona con el marco legal. Iniciemos con el concepto de normalidad.

2.1.1. Concepto de normalidad

El concepto de normalidad es bastante relativo; depende del sujeto que lo interpreta y este puede utilizar diferentes dimensiones dependiendo de a qué o a quién se lo aplique. Para abordar el concepto de normalidad se parte del principio que es la conducta de los niños, o de los adultos, la que nos sirve de indicador de su estado interior. “La conducta, según Rabadán y Giménez-Gualdo (2012), se utiliza como medida de la personalidad humana de tal forma que, en gran parte, somos lo que hacemos” (p. 187).

Un hecho conocido por los maestros, los padres y los profesionales de la salud es que todos los niños presentan problemas en su desarrollo y además el ingreso a la escuela puede causar síntomas de conducta desadaptada. Algunos autores como Clarizio y McCoy (2000) aducen que “para quienes tienen que emitir juicios sobre la

conducta de los niños, el tema de la normalidad, más que una cuestión académica, es también ética y práctica, porque los niños no deciden ellos mismos recibir tratamiento” (p. 28). El niño puede no necesitar tratamiento, aunque lo crean así sus padres o maestros. Además de estas perspectivas, Clarizio y McCoy (2000) exponen dos métodos que analizan la normalidad: “el primero utiliza un criterio estadístico, y el segundo, un criterio idealista, o lo que debería ser” (p. 28-30). El criterio estadístico, como su nombre lo indica, asimila normalidad a los individuos que están dentro de la media, (común o abundante), y anormal a lo que se encuentra en los extremos (por exceso o por defecto). En este sentido, la anormalidad no siempre es insana o patológica. Una variación es el ajuste a las normas sociales como criterio de normalidad.

Otros autores como Castejón y Miñano (2011) citan a García (1991), quien “hace referencia a los siguientes criterios: Estadístico, médico, sociocultural, legal o normativo y el subjetivo”. Los mismos, Castejón y Miñano (2011), nombran como principales modelos explicativos de la conducta anormal los siguientes:

- A) “Biomédico, que sitúa la explicación de la conducta anormal en una patología orgánica causada por un agente causal definido; existe en este modelo un límite definido entre normal y anormal.
- B) Psicológico, con dos tendencias, la conductual y la cognitiva. Este modelo sitúa la anormalidad y la normalidad en un continuo.
- C) Sociocultural, en el cual, los factores extrínsecos o ambientales de tipo social y cultural, son los responsables de las dificultades de aprendizaje, el bajo rendimiento y la inadaptación del alumno a la escuela” (Castejón y Miñano, 2011, p. 14-16).

Cualquier método que se utilice para definir la normalidad, “debe considerar en los niños factores como la edad, el sexo, la clase social, la persistencia de los desajustes, la tolerancia de los adultos, la gravedad de la incapacidad y el número de síntomas” (Clarizio y McCoy, 2000, p. 36-37). En este sentido, un esquema general que enmarca la normalidad o una desviación con respecto a ella, es el desarrollo de los niños y para medir y valorar este desarrollo en Colombia se utiliza la Escala Abreviada de Desarrollo-3, conocida por su sigla EAD-3, que actualiza los indicadores comportamentales de EAD-1 y de la EAD-2, y lleva el rango final de valoración hasta los siete años de edad cumplidos.

Para concluir podemos afirmar que el concepto de normalidad no solo es relativo, sino hasta paradójico; la Asociación Andaluza de Dislexia, (2010), cita que “pese a todas las desventajas que tiene ser disléxico, por ejemplo, personajes como Einstein, Leonardo da Vinci, Michael Jordan, Bill Gates, Tom Cruise, la Princesa Victoria de Suecia... han salido adelante siéndolo” (p. 67); y qué decir de la discapacidad del físico Stephen Hawking.

2.1.2. Condiciones especiales y discapacidades

A pesar de la aseveración anterior, es necesario reconocer la existencia de ciertas condiciones, las cuales se denominan como Discapacidad, Necesidades Especiales,

Necesidades Educativas Especiales, Trastornos del comportamiento, Dificultades de lectura-escritura, Dificultades de aprendizaje, o talentos especiales.

Clarizio y McCoy (2000) citan a Smith (1968), quien aduce que una enfermedad mental

“...es algo más que una falla personal. Los sistemas sociales de los que depende el individuo, -la familia, la iglesia, la escuela (y se deben adicionar las otras instituciones estatales), el trabajo, los amigos, no lo han sostenido. Para lograr esto, es preciso ayudar al sostenimiento de los sistemas sociales, de modo que fomenten el bienestar y la eficacia de los individuos que toman parte de ellos” (Clarizio y McCoy, 2000, p. 96).

El conocimiento de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las estrategias para su atención les permite a los docentes ofrecer una educación de calidad para todos los niños. Castejón y Miñano (2011) afirman que “todos los alumnos [sic] con necesidades educativas especiales no presentan una deficiencia sensorial, motriz o intelectual. La necesidad especial no se sitúa en el alumno, sino que es el resultado de la interacción de este y el contexto educativo” (p. 19).

Igualmente, de acuerdo con el Artículo 2 del Decreto No. 366 de 2009, se entiende por estudiante con discapacidad:

...aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 1).

Esta definición fue modificada por el Decreto 1421 de 2017 el cual lo considera como:

“persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones” (Artículo 2.3.3.5.1.4. Hoja No. 5)

Como se enuncia en el párrafo anterior, las discapacidades, o conductas especiales, pueden ser de varios tipos:

a) Físicas, sensorial o de tipo motor

Las discapacidades físicas pueden ser sensoriales o de tipo motor. Las sensoriales como la sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera. De acuerdo con Llinás (2002),

en los estudios neurológicos la incapacidad de comprensión del lenguaje está relacionada con los problemas de asociación auditiva, (área de Wernicke) en el área del habla de Broca y en los problemas derivados de lesiones en tales áreas (alexia o incapacidad para leer, anomia o dificultad para encontrar palabras, afasias o desordenes del habla)” (p. 283). El autismo, evidencia Costa (2009) que “el trastorno es una condición directamente relacionada a un aparato sensorial imperfecto (p. 1).

b) Cognitivo

De tipo cognitivo, como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual. Una de ellas:

Una dificultad para leer conocido como dislexia, tiene origen neuropsicológico y se define como: Un rendimiento en lectura (esto es precisión, velocidad, o comprensión de la lectura evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente) que se sitúa sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad cronológica, del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia del individuo. En sujetos con este trastorno, la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones y tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión” (De los Reyes et al, 2008).

c) Conductual adaptativa

Discapacidad de conducta adaptativa, como el síndrome de Asperger, como el Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Negativista Desafiante y el Trastorno Disocial. EL TDAH es un trastorno de origen neurobiológico de inicio en edad infantil y que puede perdurar hasta la adultez. Es uno de los trastornos psiquiátricos con mayor prevalencia y representa uno de los motivos más frecuentes de consulta debido a las enormes consecuencias en los diferentes aspectos de la vida del paciente.

d) Discapacidad múltiple

Discapacidad múltiple: Presenta más de una discapacidad (física o cognitiva), lo cual exige formas particulares para aprender, como y actuar en el ambiente en el cual se desarrollan (Ministerio de Educación Nacional, s. f. p. 8).

e) Capacidades o con talentos excepcionales

En el Decreto No. 366 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, “se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica” (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2009 p. 1).

Para algunas de estas discapacidades o conductas especiales, describiremos someramente su sintomatología y su epidemiología.

2.1.2.1. Sintomatología

Rabadán y Giménez-Gualdo (2012, p. 190-191) informan que la sintomatología de los trastornos de comportamiento viene definida en los criterios diagnósticos y estadísticos de las clasificaciones internacionales más comunes. De estos, puede citarse: “el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, Asociación Psiquiatría Americana, (APA, 2002), y la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros problemas de salud (CIE-10 de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2008))”.

Es importante rescatar que en la mayoría de los diagnósticos clínicos se encuentra la necesidad de detectar las anomalías a temprana edad, para garantizar una mejor adaptación y desarrollo; así pues:

Si la conducta comienza a ser desviada, sobrepasa los límites de la normalidad establecidos para vivir o convivir en sociedad y afecta al ámbito personal, familiar y social del individuo, estaremos hablando ya de un trastorno conductual que puede derivar en edades posteriores en trastornos de personalidad.

Rabadán y Giménez-Gualdo (2012) utilizan la conducta de los niños para facilitar la detección en el aula de los trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastorno negativista desafiante (TND) y trastorno disocial (TD). En el trabajo de Rabadán y Giménez-Gualdo (2012) se hace una concisa revisión teórica de la problemática de los principales trastornos del comportamiento en menores y adolescentes, incluyendo la epidemiología, clínica y factores desencadenantes de los mismos. Además de esto, y dando respuesta a la necesidad del profesorado de realizar un acercamiento diagnóstico previo de menores con posibles desórdenes conductuales, el trabajo citado presenta un registro observacional en aras de facilitar esta tarea de detección conducente a una posterior intervención directa con los destinatarios. Por último, se incluyen una serie de pautas educativas recomendables a desarrollar para los tres tipos de trastornos de conducta más comunes tales como el TDAH, el TND y el TD.

Es un hecho suficientemente conocido la dificultad con que se encuentra la inmensa mayoría de los padres y profesores para lograr identificar los indicadores prematuros que pueden apuntar hacia un trastorno de la conducta; dificultad que se

amplía incluso a pediatras, psiquiatras, psicólogos y pedagogos cuando se plantea quién o quiénes son los profesionales que deben participar en el diagnóstico y tratamiento de tales desórdenes. Una cosa es la competencia, que no es la del docente de diagnosticar, y otra sí es la responsabilidad en reconocer las diferencias, en ayudar a los niños a aceptarlas como parte del proceso de respeto a la diversidad y sospechar y ayudar a identificar las dificultades y/o conductas diferentes.

Por lo general, los docentes de los niveles de educación primaria y secundaria son, junto con los padres, los primeros en percibir, en los estadios iniciales del desarrollo del niño, la presencia de alteraciones físicas y conductuales. Rabadán y Giménez-Gualdo (2012) sugieren la aplicación, por parte de los docentes, de un protocolo de observación sistemática en el que se muestran los síntomas más comunes que describen los tres principales trastornos de conducta (TDAH, TND y TD). Esta herramienta incluye una escala de valoración tipo Likert con cuatro opciones de respuesta de menor a mayor frecuencia (Nunca, Algunas veces, Con frecuencia, Siempre), las cuales permitirán conocer al docente el posible trastorno manifiesto por el niño/a o adolescente en función del trastorno que más síntomas presente; posteriormente, los mismos autores hacen algunas propuestas de intervención en el aula (p. 203-207) que podrán ser tenidas en cuenta. Otro tipo de protocolo presenta La Guía de buenas prácticas del Gobierno Vasco (Gobierno Vasco, s. f.) “para detectar y valorar problemas de dificultades de lectura” (p. 41).

2.1.2.2. Epidemiología

Aun teniendo en cuenta las dificultades de investigación, se sabe que la prevalencia de los desórdenes comportamentales han aumentado preocupantemente en la última década debido a las transformaciones sociales, culturales y educativas que estamos experimentando. El estudio epidemiológico de trastornos mentales de Albuquerque, Ventura y Scortegagna (2008, p.252), muestra que los trastornos de adaptación (en ambos sexos) predominan en 15,8%, los trastornos de conducta en 13,2% y los trastornos mixtos de conducta y emocionales en 9,4%. El autor encontró diferencia en la incidencia dependiendo del sexo.

La mayoría de los investigadores coinciden en la necesidad del diagnóstico temprano, es decir, en las primeras edades del niño (Secretaría de Educación Pública, 2001); y esto debe ser así, según Hill (2003, citado por Rabadán y Giménez-Gualdo (2012), porque estos trastornos son predictores de una personalidad antisocial en el 50% de los casos. En términos generales, el porcentaje de trastornos de la conducta diagnosticados en los años 90 no llegaba al 5% habiéndose triplicado en la actualidad, considerando los trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastorno negativista desafiante (TND) y trastorno disocial (TD) (Angulo *et al*, 2008, citado por Rabadán y Giménez-Gualdo, 2012, p. 188).

2.1.3. Trastornos de aprendizaje en los niños

La disfunción en el aprendizaje es, tal vez, el carácter central alrededor del cual giran las demás dificultades y trastornos del desarrollo infantil, y por esta razón su definición es compleja y difícil de establecer. De acuerdo con Clarizio y McCoy (2000), las

incapacidades específicas de aprendizaje se descubren después de evaluar la capacidad intelectual del niño, el desarrollo emocional, la madurez social y los antecedentes de experiencias, por lo que aducen que el tratamiento de estas incapacidades “exige la preocupación de muchos especialistas, debido a la complejidad asociada en el desempeño y por ser muchos los niños que la padecen” (p. 182). La dificultad de aprendizaje puede estar asociada a una o varias discapacidades, entre ellas, Clarizio y McCoy (2000) enumeran: visual, motora, de lenguaje, auditiva, hiperactividad, incapacidades emocionales, sociales y cognitivas (cocientes intelectuales más bajos) o combinaciones de incapacidades (p. 184-188).

La Asociación Andaluza de Dislexia (2010) la define como:

Desorden en uno u más de los procesos básicos que involucran la comprensión oral y escrita del lenguaje” y aseguran que los sujetos con dislexia “constituyen el 80% de los diagnósticos de trastornos del aprendizaje, situándose la prevalencia en torno al 2-8% de los niños escolarizados” (p. 6).

Al margen de la dislexia, pero muy relacionado con ella, también pueden presentarse problemas específicos de la comprensión lectora, lo que serían los llamados hiperléxicos. Otras dificultades de aprendizaje son la digrafía, o dificultades para aprender a escribir correctamente, y la discalculia, que se refiere a la capacidad para el cálculo, o alteración en el manejo de los números. (p. 7).

Taverna y Peralta (2009) afirman que las dificultades de aprendizaje (problemas metacognitivos) se definen “en el marco de procesos de interacción entre el sujeto que aprende, el educador que guía el proceso, y los contenidos objeto de aprendizaje” (p. 115). Exponen además la evaluación dinámica como herramienta diagnóstica y analizan dos modelos: evaluación del potencial de aprendizaje y evaluación de la zona de desarrollo próximo.

Por otro lado, niños de un colegio privado de Cali, con Trastorno Específico de Aprendizaje, evaluados con subescalas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) muestran diferencias estadísticamente significativas entre las medias de funciones cognitivas de atención, memoria, comprensión del lenguaje, habilidades constructivas, espaciales y funciones ejecutivas (Quijano, Aponte, Suarez y Cuervo, 2013, p. 68). También en Cali, Rubio (2012) usando el inventario de desarrollo de Battell, en un estudio observacional-descriptivo, evaluó 28 preescolares y escolares referidos por la profesora, la psicóloga o el médico, por presentar dificultades en el comportamiento y en el desempeño escolar. De los evaluados para identificar las capacidades de ejecución y ver su repercusión en las actividades de participación escolar, se encontró que el 61,5% de los niños con dificultad en las habilidades motora gruesa y el 53,8% no superó el área motora fina, el 56% de ellos no superaron el área personal social; y el 46,2% no superó el área adaptativa.

2.1.4. Actitud frente a las condiciones especiales

Iniciemos por definir que es la actitud y porqué es importante en la inclusión. Uno de los factores determinantes de la conducta humana es la actitud. Según Schein (1982), “la conducta humana es el resultado complejo de las intenciones, de la forma de percibir una situación inmediata y de los supuestos o creencias, que se tienen sobre esa situación y sobre la gente que está en ella” (p. 47). Otra opinión es la de Díaz-Barriga y Rojas (2002), quienes dicen que las actitudes “son experiencias subjetivas (cognitivas-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social”, (p. 57).

En forma casi coincidente, González (2013) considera que las actitudes, desde una perspectiva clásica, poseen tres componentes:

- a) “Componente cognitivo: los conocimientos o información que se tiene sobre el objeto de actitud.
- b) Componente afectivo: que aporta un sentimiento (agrado o desagrado) al objeto de actitud.
- c) Componente conductual: o sea la inclinación a actuar en función de los componentes anteriores” (p. 40).

Las actitudes, además de componentes, tienen diversas propiedades entre las que se destacan, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1998), “dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja)”. Estas propiedades forman parte de la medición de la actitud; “los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes son: el método de escalamiento Likert, el diferencial semántico y la escala de Guttman” (p. 255-256). Debe resaltarse que en esta investigación usaremos la escala Likert.

Un factor muy importante para lograr la inclusión social es la actitud de los docentes y se presenta un estudio hecho en Soledad-Atlántico. Díaz (2008) realizó una investigación para determinar las percepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión aplicando una metodología hermenéutica, una escala de actitudes y entrevistas focalizadas. Con la escala de actitudes identificó actitudes ambivalentes hacia la inclusión educativa. “Se aprecia un clima de poca tolerancia e inadecuada atención a los niños incluidos, los cuales son percibidos como un problema” (p. 30). En una investigación desarrollada por González (2013) en México, se evidencia que aunque los educadores manifiestan una actitud favorable hacia la inclusión de preescolares en escuelas regulares, un 72% de la muestra no poseen la formación necesaria para atender a los niños con NEE, lo que no les permite manejar adecuadamente a los niños. Los docentes que presentan una actitud más favorable son el grupo que llevan más años de servicio (23 a 33 años) como educadoras. Reporta además González (2013) que las educadoras le manifestaron que no habían recibido de la Secretaría de Educación Pública (SEP) “ningún tipo de material para apoyar a sus alumnos con NEE” y que por lo tanto “trabajan por intuición, sin saber las consecuencias que esto pueda traer al niño” (p. 89).

Sutton (2013), tomando como base la teoría de Weiner (1974), en su estudio sobre la actitud de los profesores frente a la inclusión encontró que existe una relación entre la actitud de los profesores por el desempeño de estudiantes con discapacidades y el entrenamiento recibido en su educación general (p. 63)

Establecer un rotulado de esta población, es decir, diagnosticar y explicitar el nombre de una conducta para un alumno, es, según Clarizio y McCoy (2000), potencialmente dañino, pero hace posible que la institución identifique los problemas y dedique esfuerzos para tratar de resolverlos. Además, los programas especiales que se generen (adaptación curricular, capacitación, etc.) no producen separación entre los niños con necesidades especiales y los compañeros. Esa separación existía antes del diagnóstico y la determinación de necesidad de tratamiento y la inclusión real e integral puede reducirla (Clarizio y McCoy, 2000, p. 120-123).

Para otros como Norwich (1993), citado por Castejón y Miñano (2011, p. 23), la categorización diagnóstica del alumnado plantea un dilema asociado a la identificación: esta identificación, ¿les ayuda en forma positiva o les marca de manera negativa? “Esto es en realidad un falso dilema, pues no reconocer la existencia de condiciones o necesidades especiales no ayuda a dar la respuesta educativa más adecuada” (Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 28). La utilización del concepto necesidades educativas especiales evita el empleo de términos que aluden exclusivamente a las características del niño y generan su segregación y discriminación.

2.1.5. La inclusión

El objeto conceptual denominado inclusión es la meta del presente estudio, pero también se puede considerar un medio, o estrategia, para lograr los objetivos de terapia de aprendizaje y de justicia social. Echeita y Duk (2008) presentan un monográfico con 14 artículos que muestran distintas perspectivas en torno a los procesos de inclusión educativa, y se refieren especialmente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. El denominador común de la mayoría de los artículos es la generación de profundos valores de equidad; también se refieren los autores a trabajos investigativos sobre la evaluación de la inclusión enfatizando la importancia de evaluar el cambio actitudinal sobre la mejora académica, y por último, “a la importancia del trabajo colaborativo y en red, entre investigadores, como medio y estrategia en la que convergen varias necesidades inherentes al éxito del proceso de inclusión educativa” (p. 8)

Toledo (1989, citado por Castejón y Miñano, 2011, p. 8) señala que es Dinamarca el país que toma la iniciativa en 1959 de introducir en su legislación el principio de normalización para integrar a los deficientes en la escuela ordinaria. Echeita y Ainscow (s.f.) examinan con detalles el término “educación inclusiva” y aseguran que es más amplio que la simple inclusión de niños con discapacidad en el marco general de educación, sino que es visto como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos. Estos autores citan a la UNESCO (2005), organismo que señala:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva

que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Castejón y Miñano (2011) consideran que el desarrollo de la nueva concepción de la escuela inclusiva en el ámbito de la práctica educativa supone:

- a) “La consideración del centro escolar en su conjunto como el eje organizador de la educación en la diversidad.
- b) La puesta en práctica de nuevos procedimientos organizativos y metodológicos en el centro y en el grupo-aula.
- c) Nuevas necesidades de formación y desarrollo profesional del profesorado” (p. 11).

Sandoval, Lopez, Miquel, Giné, y Echeita (2002) presentan en forma resumida la traducción y adaptación al sistema educativo español del “Index for Inclusion” elaborado por los profesores Booth y Ainscow (2002). El Index se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva: Dimensión A. Crear culturas: Construir comunidad, y establecer valores inclusivos. Dimensión B. Elaborar políticas: Desarrollar una escuela para todos, y organizar el apoyo para atender a la diversidad. Dimensión C. Desarrollar prácticas: Orquestrar el aprendizaje, y movilizar recursos (Sandoval et al, 2002. p. 232).

El tema de la inclusión será tratado posteriormente con más detalles.

2.2. Estado del arte (Antecedentes)

La revisión bibliográfica se localiza en varios ejes; el primero en acceder y comprender documentos que expliciten el tema de la educación inclusiva y sus barreras, luego se abordará el tópico del aprendizaje colaborativo como mecanismo de inclusión, y se finaliza con investigaciones de inclusión en el aula; en esta revisión bibliográfica, se rescatan los esfuerzos del gobierno de Colombia por brindar una abundante legislación y herramientas para el trabajo de inclusión en el aula con sus Manuales de Colombia Aprende para atención de niños, sordociegos, con limitación visual, con limitación auditiva, con discapacidad cognitiva, autismo, limitación motora, y con Necesidades Educativas Especiales –NEE-.

Iniciemos con el tema de la educación inclusiva, diferenciándola de la inclusión educativa.

2.2.1. La educación inclusiva y la escuela inclusiva

La UNESCO (2005) define una educación inclusiva, “como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje y las actividades culturales y

comunitarias para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”. Por su parte, Melero (2011) lo explicita en mejor forma:

No que nuestro sistema educativo tenga derecho a acoger a un cierto tipo de alumnado y a rechazar a otro. Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente, la educación inclusiva, lo demás es despotismo ilustrado (p. 40).

Un aula inclusiva es aquella en la que pueden aprender, juntos, alumnos diferentes. Como la define Maset (2012): “Es suficiente que haya escuelas – sin ningún tipo de adjetivos– que acojan a todo el mundo, porque solo hay una sola categoría de alumnos –sin ningún tipo de adjetivos– que, evidentemente, son diferentes entre sí” (p. 2).

Parrilla (2014), en su artículo “*Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*”, examina históricamente el origen y la evolución de la inclusión y concluye que después de la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) la inclusión toma una dimensión general que rebasa la respuesta a las NEE y se constituye en un amplio espacio donde confluyen diversas disciplinas. Así, la inclusión se desarrolla con sentidos y desde diversos espacios teóricos (ético, social, comunitario, investigador), y es claro que la inclusión es sobre todo un fenómeno social, antes y más aún que educativo; esta aseveración es importante y debe ser subrayada y enfatizada, y de hecho, la declaración de Salamanca expande y refrenda el derecho a la educación para todos los niños, y todas las personas, y no solo a las calificadas como con NEE o discapacitadas.

Asegura Parrilla que la globalización y las nuevas tendencias tecnológicas de la nueva era han marginado y continúan segregando cada vez a un mayor número de personas, incluso a regiones enteras, que aunque supuestamente “conectadas” están excluidas de la sociedad. Al tratar los referentes actuales de la inclusión en la escuela, se plantea primero la exclusión de las personas porque la esencia de la diversidad aún no se comprende, y la educación trata de ordenarla o darle un tratamiento diferenciado. Todavía el sistema educativo no ha entendido el mandato de la naturaleza, donde la diversidad es altamente beneficiosa, y que “la lucha en una sociedad democrática es, ha de ser, inequívocamente contra la desigualdad, no contra la diversidad” (Parrilla 2014, p. 14).

Continuando con lo expuesto por Parrilla (2014), después de examinar el camino de la inclusión desde la exclusión, pasando por la segregación, las reformas integradoras y las inclusivas, tratando de describir la idea actual, él cita a Booth (1998) quien añade dos dimensiones nuevas, el carácter de proceso y la conexión de la inclusión a los procesos de exclusión. Así dice Parrilla (2014):

la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales (p. 18).

Aceptando la premisa anterior, surge la pregunta: ¿Cómo desarrollar una educación para todos? La respuesta dependerá de si se pregunta al sistema educativo nacional, al funcionario regional, a la escuela de la comunidad, o al docente. El sistema en su normatividad encierra a todos, pero el funcionario regional tiene sus propios intereses, y la escuela local da prioridad a sus necesidades más apremiantes y la inclusión, muchas veces, no es una de ellas: “El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los estudiantes” (Parrilla, 2014, p. 18).

Al igual que Parrilla (2014), Barrio de la Puente (2008), con su artículo reflexivo “*Hacia una Educación Inclusiva para todos*”, también considera a la educación inclusiva como un proceso, pero además se refiere a ella como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva. Titula a la educación inclusiva como “un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo como se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad, o sean las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la escuela”, modificando el sistema para responder a todos los alumnos. El autor establece una percepción diferente del concepto “diversidad”, al reconocer que la diversidad está configurada por la “urdimbre sobre la que se teje la “identidad” de todos y cada uno de los que conviven en el aula, y por lo tanto, es más compleja y múltiple que si sólo se hace en función de los discapacitados, los estudiantes con NEE, los desfavorecidos, los inmigrantes o los conflictivos, en los cuales se encuentra la desigualdad. Barrio de la Puente (2008) señala que “el respeto y el reconocimiento positivo de todas las diferencias se deberá enfocar a combatir las desigualdades y la discriminación, y el compromiso ético de la educación se deberá hacer aprovechando la diversidad como una fuente de enriquecimiento personal” (p. 16).

En la inclusión, los elementos clave que Barrio de la Puente identifica (2008, como se cita en Booth et al., 2000; y en Ainscow, 2001) son los siguientes: un proceso, la participación, los grupos o individuos con riesgo de exclusión, la modificación de culturas y las relaciones entre escuela y sociedad. De acuerdo con Echeita y Ainscow (s.f.),

la inclusión encierra cuatro elementos: a) es un proceso; b) busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; c) precisa la identificación y la eliminación de barreras (conceptuales y físicas), y d) pone énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar (p. 5).

A pesar de la amplia variedad de grupos también vulnerables a las presiones marginadoras de los sistemas educativos, la preocupación se ha centrado en el grupo con discapacidad, en particular. También es frecuente que su presencia esté condicionada a la continua provisión de recursos adicionales que demanda la escuela.

Si examinamos lo escrito por Ainscow (2001), podemos concluir que para transformar la inclusión en acción, esta debe permear todos los aspectos de la vida escolar, -requisito que como necesario y esencial, es básico para iniciar el protocolo.

Ainscow (2001) plantea, después de participar en investigaciones sobre el desarrollo de prácticas inclusivas, optar por “un enfoque transformador y alternativo a la inclusión, que exija considerar la totalidad de los procesos y políticas y, además, a todos los estudiantes que puedan experimentar presiones de exclusión”, para lo cual detalla los siguientes aspectos:

- “Iniciar con las prácticas y los conocimientos que posee la escuela, es decir hacer un mejor uso de la capacidad y creatividad presente en el contexto, ajustando los detalles en el aula para lograr una interacción más dinámica entre estudiantes y profesor.
- Considerar las diferencias como oportunidades de trabajo., implica adoptar una visión más positiva de las diferencias, visión que es difícil de promover en contextos donde los docentes puedan sentirse desprotegidos o amenazados.
- Identificar y evaluar las barreras a la participación, la información de retorno de los propios estudiantes es una buena fuente de información, por lo que es necesario promover el diálogo en el aula.
- El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje, en este sentido resultan altamente convenientes dos acciones que potencialicen el recurso humano: La cooperación entre maestros y la mayor utilización del aprendizaje colaborativo entre los niños.
- Hacer común un lenguaje de práctica. Si no se cambia el lenguaje, el pensamiento seguirá siendo el mismo.
- Generar o crear condiciones que inviten a correr riesgos, que implicaría por parte de las directivas y de los padres de familia apoyo a tal riesgo”.

En este momento, después de estas recomendaciones, Ainscow (2001) en su artículo “Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas Notas y referencias bibliográficas”, retoma el tema de la cultura que habíamos tocado con Parrilla (2014); las tensiones derivadas de los cambios proceden de algunas personas que “perciben como contradicciones entre las agendas de los gobiernos encaminadas a “elevar los estándares” y la “inclusión social”. Ainscow (2001) cita a E. Schein, quien sugiere que la cultura consiste en “los niveles más profundos de concepciones y creencias básicas que son compartidas por los integrantes de una organización, que operan inconscientemente para definir la imagen que la organización tiene de ella misma y del entorno que la rodea” (p. 4). Pero nos advierte que las culturas tradicionales, de organizaciones verticales rígidas, de docentes asignados a “tareas predefinidas” y con excesivo control, suelen tener dificultades con la presencia de niños que no se ajustan “al menú” elaborado por la escuela, sin embargo, estos deben motivar la búsqueda de nuevos caminos experimentales que arrojen nuevas respuestas pedagógicas.

Además de la cultura, según Ainscow (2001), es pertinente revisar el tema del liderazgo en las escuelas inclusivas: esto significa aceptar que el liderazgo es una función a la que contribuye la mayoría del personal, en lugar de un conjunto de responsabilidades conferidas a un número limitado de personas. Las directrices educativas de muchos de los países, como Colombia, tienen como objetivo trabajar en la Educación Inclusiva pero en muchas de sus escuelas, perduran estructuras,

regulaciones, normativas, pero más que todo personal docente, que entra en contradicción con los valores de la educación inclusiva.

Como conclusión, considera Ainscow (2001), el cambio “requiere de mucha negociación, arbitraje y construcción de coaliciones, además de sensibilidad hacia las opiniones profesionales y los sentimientos personales de los colegas. Se trata de cambiar actitudes y acciones; creencias y comportamientos”, por lo que “[...] los docentes de tales escuelas deben tener la capacidad de aceptar y responder a preguntas sobre sus creencias, ideas, planes y prácticas pedagógicas” (p. 6).

Continuando con el tema anterior, en una investigación con un enfoque mixto en el Estado de Sonora, México, Valenzuela, Guillén y Campa (2014) analizaron con una muestra de 178 profesores de educación primaria los “*Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria*”, y después de aplicar un instrumento de escala tipo Likert encontraron que los participantes presentan una actitud favorable hacia la inclusión, aunque un tipo de integración es ofrecer las clases con un profesor capacitado en aula ordinaria, mientras que los estudiantes proponen una atención personal especializada. Concluyen que para “implementar la inclusión en las aulas ordinarias se requiere contar con recursos personales, metodología apropiada, organización y planificación”.

Es decir, “mientras el discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades, cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes” (Melero, 2011, p. 38). Pensar en inclusión es pensar en las barreras que impiden que los niños aprendan en las aulas; mientras que pensar en niños discapacitados que no pueden aprender es aislarlos mentalmente.

Ainscow (2004), citado por Melero (2011), dice que el concepto de barreras hace referencia a cómo, por ejemplo, “la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas” (p. 42).

Las barreras que obstaculizan la participación, la convivencia y el aprendizaje, es decir que impiden la educación inclusiva, según Melero (2011), son:

- a) Políticas (Normativas contradictorias o, en nuestro caso desconocidas)
- b) Culturales (conceptuales y actitudinales), un mal síntoma de esta cultura es la opinión generalizada de que hay tres tipos de alumnos, el normal, el especial y el superdotado. Según Melero (2011), varios conceptos son también otros tipos de barreras, por ejemplo,
“[...] los conceptos de inteligencia y de diagnóstico clásicos han ejercido un papel de discriminación y segregación. Últimamente también el de adaptaciones curriculares. Por ello para derribar esta barrera hemos de dejar claro qué entendemos por inteligencia y qué entendemos por diagnóstico”.
- a) Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje)
 - La competitividad en las aulas frente al trabajo solidario y colaborativo.
 - El aula no es considerada una comunidad de convivencia
 - Currículum estructurado
 - La organización del espacio y el tiempo
 - Sensibilización de los docentes para la comprensión de la diversidad

- Aprender participando entre familia y profesorado.

2.2.2. El aprendizaje colaborativo

Uno de los pilares de la inclusión en el aula es el aprendizaje colaborativo. Al respecto, Collazos y Mendoza (2006) presentan varias reflexiones y aducen que en todas estas situaciones de aprendizaje es más la colaboración que el aprendizaje, pero que la interacción (explicación, regulaciones) más cercana a un proceso o contrato psicológico puede conducir al aprendizaje, especialmente si uno de los pares puede crear “una sincronización de razonamiento” y modifica la forma en que las interacciones pueden influir en el proceso cognitivo de su receptor. Para la inclusión, el aprendizaje colaborativo debe ser previamente diseñado (por el docente) para inducir la influencia recíproca de los integrantes del equipo o pares. Según Collazos y Mendoza (2006) la colaboración es un modelo de aprendizaje interactivo que sinergia los esfuerzos individuales mediante una “serie de transacciones” que permiten alcanzar la meta señalada.

Aunque algunos autores encuentran diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el colaborativo, Slavin (2016) analiza la abundante investigación que existe sobre el aprendizaje cooperativo en las escuelas y anota que este método se utiliza como medio para fortalecer la educación especial; así como para mejorar la tolerancia racial. Cita Slavin (2016) que diferentes investigadores al analizar las perspectivas teóricas que afectan los logros del aprendizaje identificaron las cuatro perspectivas: motivacional, de cohesión social, cognitiva de desarrollo y cognitiva de elaboración, que pueden considerarse complementarias y no excluyentes.

Por otro lado, Maset (2012) cita a Nicola Cuomo y este asegura que la presencia de un compañero con discapacidad, no solo no perjudicó ni redujo el rendimiento global del grupo, sino que lo benefició, porque esa presencia “estimulaba el aprendizaje del resto de compañeros, desarrollaba su capacidad de comunicación, de razonamiento y de hacer hipótesis para buscar posibles explicaciones de las discrepancias entre ellos y su compañero con discapacidad”. (p. 4). Continúa en su análisis Maset (2012), y en una forma muy costumbrista, relata las posibles consecuencias de la inclusión de estudiantes con discapacidades importantes en escuelas ordinarias y estas, en general, coinciden con lo expuesto inicialmente en el planteamiento de la presente investigación, la presencia en el aula de estudiantes que, posiblemente, poseen discapacidades, dificulta la labor de los docentes debido a que estos no están capacitados para manejarlos adecuadamente; además, según Sutton, (2013), “los estudiantes con necesidades especiales, generalmente, son generadores de indisciplina, o son objeto de rechazo de sus compañeros” (p. 43), pero además, se pueden encontrar otras repercusiones como:

- a) Ansiedad, incertidumbre y miedo, por no conocer al nuevo compañero.
- b) Temor de las familias de los estudiantes corrientes
- c) Dificultad en concretar el curriculum de los estudiantes con capacidades diferentes (Souza dos Santos, 2006)
- d) Dificultad para determinar la participación de los estudiantes con capacidades diferentes en las actividades de aprendizaje de los estudiantes promedio. los

niños y niñas con discapacidades, tienen el derecho de ser “ciudadanos visibles”. Esto es la normalidad, y no que sean rechazados y que se vean obligados a vivir al margen, marginados del resto. Es el rechazo que sufren que no es normal y es la sociedad que les rechaza que debe cambiar, y no resignarse ellos a ser marginados

Según Meirieu (1991) citado por Souza (2006), “ahora sabemos que el hecho de aislar sistemáticamente los alumnos con dificultades corre el riesgo de envolverlos en una espiral de bloqueo, pero también sabemos que, tratándolos “en igualdad” con los otros, siempre se ahondan un poco más las distancias” (p. 356). Teniendo en cuenta las situaciones anteriores, es indudable que se deben evitar los caminos extremos y según Parrilla (2014, citado por Maset, 2012), “se deben desarrollar tres tipos de programas que promuevan las interacciones sociales positivas entre los alumnos con capacidades diferentes y los alumnos corrientes y que favorezcan un clima de aceptación y respeto mutuo”.

- a) “Programas para enseñar y desarrollar las habilidades sociales apropiadas a los estudiantes discapacitados, los cuales, como es lógico, han de aprender –y, por lo tanto, se les debe enseñar de forma explícita y sistemática– a relacionarse con las otras personas (compañeros y adultos) de forma adecuada.
- b) Programas para enseñar y motivar a los alumnos corrientes a participar activamente en la integración de sus compañeros discapacitados.
- c) Programas para promover y optimizar la interacción entre iguales de los alumnos con capacidades diferentes y de los estudiantes corrientes” (p. 9).

2.2.3. Experiencias de inclusión

En las escuelas, entre las relaciones de convivencia, la interacción alumno-profesor, dice Ibarra (2014), que en ella la finalidad del maestro “de conducir los grupos trasciende el mero conocimiento de técnicas de trabajo grupal, necesarias, más no suficientes, en el objetivo de perfeccionar su trabajo diario con los alumnos y de propiciar relaciones de tolerancia, respeto y solidaridad entre los miembros del grupo escolar” (p. 74). Esta aseveración es muy pertinente en el caso del modelo de inclusión, donde el rol del maestro, además de administrar los elementos pedagógicos, pasa por el de mediador, psicólogo, profesional de la salud y hasta terapeuta.

Alrededor de esta perspectiva se rescatan algunas experiencias investigativas en inclusión, donde, al igual a los conceptos expuestos anteriormente, se amplía la visión de la atención a la población con discapacidad, a la atención a todos los niños en el aula, y se profundiza en los caminos que debe superar la escuela para dar óptimos resultados (Raimilla y Morales, 2014; Maset, 2006; García, 2016); también, muestra la historia cercana de la inclusión en Colombia y sitúa un buen referente para direccionar el trabajo en el aula (Cardona y Carmona, 2012; Santana y Mendoza, 2017). Para concluir, la revisión bibliográfica no se refiere exclusivamente a ninguno de los trastornos, hasta no conocer un diagnóstico más fino alrededor de las dificultades de aprendizaje de la población objeto de estudio.

Un ejemplo de experiencia es el de Raimilla y Morales (2014) en Chile, quienes orientan el análisis de su estudio a establecer si es posible mejorar el trabajo

pedagógico y dar respuesta al rol del educador de párvulos, sin dejar de considerar los requerimientos que tienen los padres sobre la educación de sus hijos con discapacidad. Para ello establecieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los requerimientos que demandan los padres de niños con NEE frente al rol del educador de párvulos? 2. ¿Qué acciones realiza el educador de párvulos para fortalecer su rol docente frente al trabajo educativo que realiza con niños con NEE? 3. ¿Qué estrategias utiliza el educador de párvulos para fortalecer, dentro del proceso educativo realizado al interior del aula, el apoyo y colaboración de los padres de niños con NEE?; y por último, 4. ¿Es posible establecer una alianza entre familias de niños con NEE y el rol del educador de párvulos?” (p. 9). Entre los resultados se deben destacar: el gran valor que dan los padres de los niños a la preparación de los educadores que se ve reflejada en la afectividad, el generar seguridad al niño y la coordinación con los padres; en segundo lugar se destaca en los docentes, la estrategia trabajo pedagógico en equipo, en la cual, el profesor utiliza redes de apoyo o trabajo compartido con otros profesionales, es decir no trabajó aislado y realizó consultas e indagó otras opiniones, además realizó acciones de apoyo y orientación a la familia de los niños: por último, se resalta, en este caso de educación de párvulos, el trabajo compartido con las familias, ya que así se complementó y se ampliaron las experiencias de aprendizaje.

Otro ejemplo de trabajo con estudiantes con discapacidad es el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales México (Secretaría de Educación Pública, 2001), en el cual se distribuye un cuaderno en forma gratuita a los profesores que atienden la asignatura y a las estudiantes que cursan el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Con este “se pretende que desarrollen las habilidades y actitudes que les permitan identificar a los niños que presentan necesidades educativas especiales, con el fin de darles la mejor atención posible dentro del jardín de niños” (p. 9); la evaluación psicopedagógica la realiza un grupo de especialistas, pero, la participación conjunta de estos y del maestro es fundamental para conocer el desempeño del niño. El maestro aporta información acerca de las habilidades y competencias del niño en las distintas áreas, las formas en que se le facilita el aprendizaje, y las características familiares y de la comunidad donde vive el estudiante.

Un aporte importante en cuanto a los ambientes de aprendizaje incluyentes es el de García (2016), quien en un interesante artículo de reflexión se refiere a los dilemas e incertidumbres del binomio Educación-Discapacidad. El autor define estos ambientes de aprendizaje,

que no solo proporcionan escenarios confortables y placenteros para acercarse a la trama de la vida, sino que, además, privilegian múltiples vínculos, interrelaciones e interacciones con el mundo desde su complejidad, configurándose como escenarios propicios para conspirar, co-crear, co-construir,

religar, entrelazar y desplegar las experiencias de conocimiento en íntima interrelación con la naturaleza.

Concluye García (2016) que las actuaciones pedagógicas deben estar “impregnadas de afecto, solidaridad, reciprocidad, conexión con la naturaleza y valoración de lo propio y de lo otro como parte de nuestra existencia”. Este espacio de los sentimientos es clave en la educación inclusiva; en este sentido, Boekaerts (2016) en su artículo *El rol de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula* (UNICEF, 2016), revela que “la motivación y las emociones son esenciales para la educación porque juntas se aseguran de que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos y capacidades significativamente” (p. 84). Además afirma que:

Las emociones tienen valor de diagnóstico para el docente porque revelan cogniciones, compromisos y preocupaciones subyacentes. Los docentes necesitan ser conscientes de las creencias motivacionales de sus estudiantes y ser sensibles a sus emociones, puesto que esta información pueden conformar el diseño del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con García-Peinado, Martínez, Morales y Vásquez (2011), “existe mucho interés por parte de los investigadores, entre ellos algunos educadores, de explorar las actitudes negativas de los jóvenes hacia la diferencia y de cómo aprenden a valorar la diversidad” (Connolly, 2003; Derman-Sparks y Ramsey, 2006), así como “del desarrollo de su conciencia crítica, de la justicia social y la interpretación común sobre la diferencia, la diversidad y la dignidad humana” (Glover, 2001; Mac Naughton; 2003a, 2003b) (p. 87).

Otra investigación realizada, esta vez en Colombia, es la tesis de Santana y Mendoza (2017), que describe el proceso de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva, concluyendo:

Existe una ausencia de una formación pedagógica y metodológica que permita responder adecuadamente a las necesidades diversas de estos estudiantes, el proceso de flexibilización curricular, consistente en analizar el currículo para ajustarlo y crear condiciones en el aula, se debilita o fracciona dando lugar a un proceso de integración más que de inclusión (p. 72).

Por último, se reconoce el trabajo investigativo de Cardona y Carmona (2012), cuyo objetivo fue reconocer las estrategias pedagógicas implementadas en el área de matemáticas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados 1°, 2° y 3° de la Institución Educativa Gimnasio Risaralda sede América Mixta del Municipio de Pereira, con el fin de que pudieran alcanzar los logros mínimos en esta asignatura.

Como un resumen y conclusión de las diferentes experiencias en inclusión, citaremos los principios generales que expone Maset (2012), que debe observar una institución educativa, tenga o no estudiantes con necesidades educativas especiales. El Principio de inclusión supone algo más que su aceptación y debe ir acompañado por los principios descritos a continuación:

- Principio de normalización, es decir, “tratar a todos los estudiantes de la misma manera, evitando las actitudes permisivo-compasivas y las de sobreprotección sobre algunos estudiantes” (p. 10)
- Principio de personalización, es decir a todos por igual, pero a cada uno de acuerdo con sus características personales.
- Principio de igualdad de oportunidades, que se debe convertir en oportunidades equivalentes, es decir repartir los recursos en función de las necesidades educativas de cada uno.

2.3. Marco legal y normatividad

El marco legal en el que se basa la inclusión de los estudiantes con discapacidades, conceptualmente, parte de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, y va hasta el Manual de Convivencia de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del corregimiento Villagorgona, en el municipio de Candelaria, Colombia. A continuación se detallan los principios, leyes, y decretos, además de los organismos que los sustentan.

El primero, como lo mencionamos, es la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) el 10 de diciembre de 1948 “como un ideal común para todos los pueblos y naciones”. Los derechos humanos de la Organización de las Naciones Unidas (1948) son “aquellas condiciones fundamentales que les permiten a las personas su realización”.

Dentro del organismo Naciones Unidas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1989) basa su trabajo en la Convención sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989, que “proporciona una serie de principios rectores que conforman el concepto fundamental que tenemos de la infancia”. Esta Convención fue ratificada en Colombia por medio de la Ley 12 de 1991.

En la Constitución Política de Colombia de 1991, que es la carta máxima y suprema de la nación colombiana, “se les delegaron a la educación responsabilidades particulares con respecto a la prestación del servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”; por lo tanto, el Ministerio de Educación Nacional (s. f.), en su Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia, establece que: “...Es necesario educar para cualificar las relaciones sociales y humanas, para vivir en armonía y para tramitar adecuadamente las desavenencias.” (p. 1). Igualmente, fundamentada en el artículo 67 de la Constitución Nacional, la ley 115 de 1994 “establece la reforma educativa que contempla la adopción de herramientas para propiciar la democracia participativa”.

En orden cronológico, encontramos la Resolución 2565 de octubre 24 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional, que establece “parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales”. En julio de 2006, el Ministerio de Educación Nacional publica “la Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales –NEE–”.

Posteriormente, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), en su artículo 43, “[...] establece la obligación ética de los establecimientos educativos en sus tres numerales: formación, protección y manual de convivencia”. El artículo 45

“explicita la prohibición de sanciones crueles y humillantes”, y el artículo 47, “[...] las responsabilidades especiales de los medios de comunicación”. Debe citarse también la Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones.

En febrero de 2009 el Ministerio de Educación Nacional dicta el Decreto No. 366 por medio del 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”. Este Decreto establece “la obligación de brindar una oferta educativa para los estudiantes con discapacidad y con talentos excepcionales”, y para garantizar ese derecho, se deben “proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente”. El Decreto establece muy atinadamente, de acuerdo con los principios de la educación inclusiva, que esta no es una obligación exclusiva de los docentes de apoyo, sino un cambio estructural de la educación del cual debe hacer parte todo el cuerpo docente de las instituciones educativas. También el Ministerio de Educación Nacional de abril de 2009 mediante el Decreto 1290 “reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”.

El Congreso de la República, en julio de 2009 dicta la Ley No. 1346, por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. El mismo Congreso de la República en febrero de 2013 dicta la Ley Estatutaria 1618, por medio de la cual se “establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Mediante esta última Ley en su Artículo 7°, ordena “para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de los niños y niñas con discapacidad”, a las instancias y organismos responsables, deberán adoptar entre otras las siguientes medidas:

1. “Integrar a todas las políticas y estrategias de atención y protección de la primera infancia, mecanismos especiales de inclusión para el ejercicio de los derechos de los niños y niñas con discapacidad.
2. Establecer programas de detección precoz de discapacidad y atención temprana para los niños que durante la primera infancia tengan alto riesgo para adquirir una discapacidad o con discapacidad”.

Por último, el Ministerio de Educación Nacional el 29 de agosto de 2017 emitió el Decreto 1421 de 2017, mediante el cual se “subroga la Sección 2 del Capítulo 5, Parte 3, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015” y en el cual, en sus disposiciones generales tiene por objeto: “reglamentar la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media”. Las principales diferencias se encuentran en las definiciones de Estudiante con Necesidades Educativas Especiales por Estudiante con discapacidad.

En orden descendente, las instancias decisivas de la inclusión son:

- ✓ Congreso de la República.
- ✓ Ministerio de Educación Nacional.

- ✓ Entidad Territorial Certificada.
- ✓ Institución o Establecimiento Educativo.
- ✓ Padres, Docente y Comunidad Escolar.

Cuando no existe la Entidad Territorial Certificada, la Secretaria de Educación Departamental será la encargada de organizar la oferta para la población con discapacidad. Aunque no constituyen, exactamente, procesos investigativos en educación, por tratar el tema de la normatividad, es pertinente mencionar los siguientes documentos: el de Quintanilla, (2014) *“Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros”*, y el de la Universidad de los Andes (Facultad de Derecho) *“Educación Inclusiva Garantía del Derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C.”*, los cuales, en general, nos llevan a las siguientes reflexiones.

La investigación de Quintanilla (2014), de naturaleza cualitativa, después de un análisis pormenorizado de la normatividad colombiana desde el año 1994 hasta el 2013. Con la identificación de los conceptos de la Ley 1618 pretendía determinar si concuerdan con las aspiraciones de la convención internacional ratificada por la ley 1346 de 2009, contrastándolas con las percepciones de docentes de colegios públicos rurales, los cuales, independiente del tiempo de servicio (10 a 20 años), denotaron una comprensión muy dispersa de los términos de la normatividad. El investigador concluye que en el año 2013 se garantiza el derecho antidiscriminatorio y se disminuyen los conceptos de integración y clasificación, así como se tienen en cuenta las diferencias culturales y la oportunidad de brindar educación equitativa; con relación a la justicia, se busca identificar las barreras para eliminarlas y asegurar una adecuada educación, sin embargo, al referirse a la libertad, privacidad y confidencialidad, el autor asegura literalmente que

[...] se brinda mínimamente empoderamiento y participación de los niños y niñas en la toma de decisiones de las instituciones educativas. Actualmente se empieza a considerar a los niños como sujetos políticos, pero no presentan mayor participación. No obstante, se observan fallas en la libertad de expresión, en la capacidad de elegir entre diferentes opciones educativas y en la privacidad y confidencialidad que debe proporcionar el servicio educativo (p. 62).

El estudio de la Universidad de los Andes se realizó en Bogotá para establecer un panorama sobre la garantía y goce del derecho a la educación inclusiva que promulga el artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Este estudio después de la definición de conceptos y el estudio de los diferentes modelos educativos que existen para las personas con discapacidad, presenta un análisis de la política normativa del Distrito y de su marco normativo, el Decreto 470 de 2007.

3. Metodología

Este capítulo describe la metodología; en ella se define el tipo y enfoque de la investigación, se describen los participantes, las técnicas e instrumentos usados en la recolección de los datos y el análisis de ellos. Recordemos que el propósito del estudio es elaborar un protocolo de inclusión para los estudiantes con discapacidades del grado primero, con base en una exhaustiva revisión y reflexión de experiencias investigativas además del análisis del marco normativo nacional, luego establecer el estado de inclusión de la Institución Educativa y las actitudes de la comunidad frente a la inclusión para incorporar aportes de varios áreas al desarrollo del protocolo de inclusión.

3.1. Tipo de Investigación

El tipo de investigación es descriptiva y abordó el concepto de educación inclusiva para niños con discapacidades; la investigación se inició con la revisión de los factores que rodean la inclusión, que incluyó el marco normativo, la evaluación de la actitud de todos los actores de la comunidad escolar y un detallado examen de las gestiones pertinentes para lograr la actuación de los entes oficiales y particulares con miras a realizar los “programas de detección precoz”, que establece el Artículo 7 de la Ley 1618. Ante las dificultades circunstanciales reales se optó por establecer la inclusión, en el sentido más amplio del constructo, utilizando los recursos internos de la Institución Educativa, inicialmente mediante un desarrollo endógeno articulando a él las posibles rutas que se constituyeron en el protocolo del cual trata esta investigación.

3.2. Enfoque

El diseño de la investigación es mixto porque combina métodos cualitativos y cuantitativos; se presenta un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información. En este diseño, Merriam (1988), citado por Creswell (1994, p. 144) “mencionó seis supuestos, los cuales revisaremos, en función de la forma como se aplicó el diseño en esta investigación”:

1. “Los investigadores cualitativos están principalmente interesados en los procesos, más que en los resultados o productos”. En nuestro caso, tendremos especial cuidado en los procesos que impidan la inclusión.
2. “*Los investigadores cualitativos están interesados en el sentido- cómo las personas le dan sentido a sus vidas, experiencias y sus estructuras del mundo*”. Esta investigación pondrá especial énfasis en el sentido que los docentes y los estudiantes del grado primero le dan al manejo de la diversidad.
3. “*El investigador cualitativo es el instrumento primario de recolección de datos y de análisis. Los datos son mediatizados a través de éste instrumento humano, más que a través de instrumentos, cuestionarios o máquinas*”. En esta investigación usaremos instrumentos previamente elaborados por agentes externos o por el autor.

4. *“La investigación cualitativa implica trabajo de campo. El investigador se dirige físicamente hacia los sujetos, escenarios, lugares o instituciones para observar o registrar comportamientos en los lugares naturales;”* igual actitud tendrá el investigador en este caso.
5. *“La investigación cualitativa es descriptiva porque el investigador está interesado en procesos, sentidos y comprensión, que se obtiene a partir de las palabras o descripciones”.* En nuestro caso la investigación es también inferencial.
6. *“El proceso de la investigación cualitativa es **inductivo ya** que el investigador construye abstracciones, conceptos hipótesis y teorías desde los detalles”* (pp.19-20). En esta investigación se harán deducciones de las encuestas y test aplicados a la población objetivo.

Para complementar la visión de este enfoque, tomamos la revisión de Pereira (2011) quien cita a Hernández, Fernández y Baptista (2003) los cuales señalan que los diseños mixtos:

representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

En la presente investigación se realizó una integración metodológica (método descriptivo y observacional) y del instrumento cuantitativo (cuestionario) con la observación-participante; en este mismo sentido, Pereira (2011) cita a Creswell (1994) quien señala que es factible la organización de los diseños mixtos de diferentes maneras, y una de ellas es la estrategia secuencial exploratoria: “Los resultados cuantitativos los usa para explicar los cualitativos, el orden es cualitativo con análisis, seguido de cuantitativo con análisis, el énfasis es explorar un fenómeno” (p. 20) que en nuestro caso se denomina inclusión.

3.3. Muestras

En el presente estudio se tomó como población el conjunto de individuos de la Comunidad Educativa: en esta población se definieron los subgrupos mencionados anteriormente. Algunos subgrupos de la población se tomaron en forma total como una muestra, y de otros se seleccionaron muestras representativas.

Es importante señalar que Hernández, Fernández y Baptista (1998) explican que una muestra probabilística, o no probabilística, se determina en función de los objetivos de la investigación, el esquema de la investigación, y el alcance de sus contribuciones (p. 209); en una muestra probabilística representativa se presume que “...todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos como parte de la muestra” (p.214) y el tamaño de ella es tal que las mediciones de sus variables representen las características de la población.

De la población total se definieron los siguientes subconjuntos:

- a) Algunos docentes del primer grado. En este caso siete profesores en diferentes sedes y jornadas, como una muestra no probabilística.
- b) Todos los estudiantes del primer grado del salón, 33 alumnos (19 niñas y 14 niños) del grado primero 1-1, de la Sede “El Paraíso”, con edades que oscilan entre los cinco y los ocho años. (Figura 3) Hay seis casos de niños repitentes.
- c) Padres de familia de los alumnos... Padres de familia Una muestra probabilística de los padres de familia. Razones de tiempo y costo. Del total de 185 padres de familia se escogió una muestra representativa de 55 padres con los siguientes parámetros estadísticos: 90% de probabilidad y 0,15 de error estándar. Esta muestra fue tomada de la población utilizando una tabla de números randomizados.
- d) 14 funcionarios de la Institución Educativa: Nueve directivos (Una rectora, siete coordinadores y una psico-orientadora) y cinco en servicios administrativos.

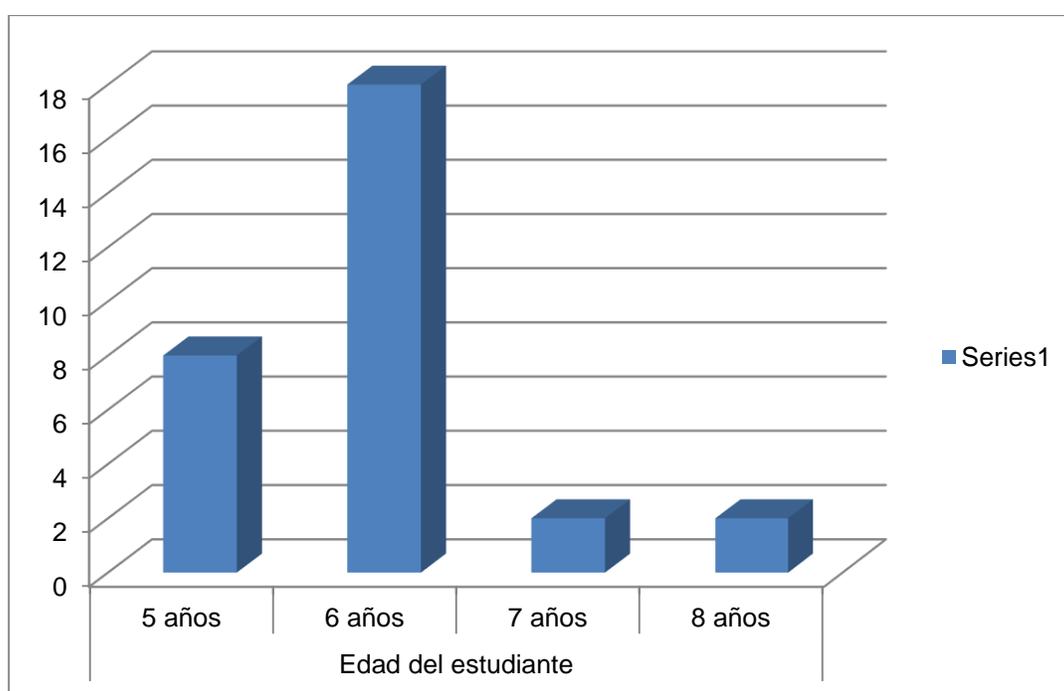


Figura 3. Edades de los estudiantes del grado primero (Año 2017). Fuente: Elaboración propia.

Se escogió el subconjunto de 53 los profesores de primaria, a todos se les envió la encuesta (Anexo C) pero solo 36 contestaron los cuales se consideraron una muestra representativa con los siguientes parámetros estadísticos: 90% de probabilidad y 0,15 de error estándar.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

En este apartado se describen las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

3.5.1. Técnicas de recolección de información.

Teniendo en cuenta el método de investigación de tipo mixto, se utilizaron técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo. Específicamente se utilizó la encuesta y para el trabajo de sensibilización con los niños se utilizaron el juego y el cuento y la observación participante. Estas técnicas requieren definición y caracterización.

3.5.1.1. La observación participante.

La técnica de la observación es tan antigua como el interés del hombre por estudiar (investigar) su entorno. La observación consiste, según Hernández, Fernández y Baptista (1998), “en el registro sistemático, válido y confiable de un comportamiento o conducta manifiesta” (p. 309), y como tal, su uso está generalizado a muy diversas modalidades investigativas como la etnografía (Goetz y LeCompte, 1988), la sistematización de experiencias (Jara, 2003.), por ejemplo.

La objetivación de esta técnica es uno de los ideales de los investigadores por lo que Peak, (1989) expone seis problemas básicos de la observación (p. 236-237); entre ellos, las condiciones en qué deben hacerse las observaciones y la conducta observada han sido resueltos de antemano en nuestro caso; los demás problemas planteados por Peak, (1989) se definen estableciendo un criterio cualitativo a las posibles respuestas de los niños. También Ary, Cheser y Razavieh (1989) se refieren a las condiciones que deben preceder la observación y citan cinco pasos previos (p. 198), mientras que Hernández, Fernández y Baptista (1998) exponen cuatro pasos previos para construir un sistema de observación (p. 310). Para obviar los requisitos y condiciones de los autores anteriores, las observaciones realizadas con los niños al aplicar los instrumentos del juego, y del cuento, se hicieron con la supervisión de un psicólogo.

3.5.1.2. El juego y el cuento.

Los instrumentos utilizados con los niños requieren una mención especial por cuanto la inclusión es una respuesta emotiva, que puede resultar complicada para los niños porque incita a que en su mundo actitudinal construyan valores para que la inclusión se dé con éxito; estos valores pueden ser difíciles de definir como conceptos para transmitirlos a los niños, y solo dejan la posibilidad de ser transmitidos a través del ejemplo y la imaginación activa de ellos, para que sean puestos en práctica en la producción de realidad que exige la inclusión en la vivencia del aula. Los docentes no solo deben enseñarles a manejar esta emoción, sino ayudar a los niños a transitar por estas emociones de la manera más respetuosa posible, y consiguiendo que puedan aprender de ellas para que cuando se vuelvan a producir, sepan gestionarlas mejor y de forma más autónoma.

Los objetivos de hacer conscientes a los niños de la diversidad, establecer las reacciones de ellos frente a la diferencia y darles a conocer cómo actuar frente a las personas con algún tipo de discapacidad y ayudar en el proceso de inclusión, requerían una estrategia especial y la propuesta práctica se basa en el uso de los juegos

cooperativos y del cuento infantil. Para lograr entender la conducta posterior de los niños se logró la colaboración de una psicóloga.

Teniendo en cuenta que los años preescolares son muy importantes en la formación de actitudes hacia la diversidad y la diferencia (Carlsson-Paige y Lantieri, 2005; Connolly, 2003; Dau, 2001; Mac Naughton, 2003b; Nixon y Aldwinkle, 2005; Swiniarski y Breitborde, 2003, citados por García-Peinado, et al, 2011), “es incomprensible que casi no existe investigación centrada en examinar las actitudes de los profesores de la primera infancia con respecto a cuestiones como el desarrollo de la conciencia crítica y de la justicia social” (García-Peinado, et al, 2011), veamos la opinión de algunos investigadores al respecto.

Por ejemplo, Cardona, Arambula y Vallarta (s. f.) en su manual de atención a diferentes discapacidades, se refieren al juego un como instrumento de aprendizaje, dicen los autores que:

Los expertos coinciden en que el juego es una actividad indispensable para el aprendizaje, ya que no sólo es una actividad de autoexpresión para al niño, sino también es una forma de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de los cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo que le rodea” (p. 110).

Entre otras cosas Cardona, Arambula y Vallarta (s. f.) citan las funciones del juego:” Potencia el desarrollo del cuerpo y los sentidos, promueve el equilibrio afectivo y la salud mental y la creatividad, es instrumento de comunicación y socialización”.

Por su parte, Egan (1999) destaca el uso de la imaginación como alternativa y destaca el narrador de cuentos como el generador de imágenes en la mente de los niños cuando ellos escuchan el “erese una vez...”. El ejercicio de llevar a los niños a pensar para superar los retos del cuento mismo, en tanto símil de la inclusión, es una experiencia similar a la del narrador de cuentos. Describe Egan (1999) en el narrador de cuentos la habilidad de llevar de lo conocido a lo desconocido, y poner en paralelo lo concreto a lo abstracto, lo simple con lo complejo. Se invita a pensar en el cuento como la llave que abre la puerta para desarrollar en la imaginación el valor necesario para una inclusión del par con discapacidad.

Los cuentos utilizados en el taller fueron:

- a) El primero, *El país de las figuras* de Luisa Mendes y Manuela Guedes (Anexo F), para ilustrar el primer objetivo.
- b) El segundo es el cuento *Por cuatro esquinitas de nada* tomado de la autora Jérôme Ruillier (Anexo G) para ilustrar el segundo y tercer objetivo. .
- c) Por último, a través del video “El Regalo”, que puede verse en la plataforma Youtube, los niños evidenciarían que vale tomarse la oportunidad de conocer al otro, antes de establecer cualquier calificativo o apreciación con respecto a él.

Se hace la reconstrucción oral simplificada del video: Grupo: Es un niño que está jugando videojuegos y está muy entretenido, la mama le lleva un regalo y él ni lo abre, después lo abre y es un perrito más bonito y alegre, a él le gusta pero cuando lo

detalla, le falta una pata y el niño lo tira al suelo. El perro es bien juguetón y empieza a buscar al niño para que juegue. Al final el niño sí quiere jugar con el perro y se para de la silla, y al niño también le falta una pierna. Termina en que los dos salen contentos al patio a jugar con la pelota y el niño está feliz igual que el perro.

3.5.1.3. La encuesta

Las encuestas dependieron del contacto directo con todas aquellas personas, o con una muestra de ellas, cuyas conductas o actitudes son significativas para la presente investigación. El procedimiento básico de la encuesta estuvo basado en la técnica de la entrevista.

Los instrumentos son los siguientes:

- a) Encuesta transversal no ponderada a docentes (Anexo A)
- b) Encuesta de caracterización de padres y estudiantes (Anexo B).
- c) Test de evaluación actitudinal para profesores, padres de familia (Anexos C y D)
- d) Encuesta a Administrativos (Anexo E)
- e) Taller lúdico para los estudiantes (Anexos F y G)

Los cuestionarios que se aplicaron fueron diseñados por el autor y se ajustaron mediante consulta a un psicólogo y a un experto en elaboración de este tipo de instrumentos. El cuestionario para los profesores, en su primera parte (preguntas del uno a la doce), presta especial atención a la experiencia profesional y las condiciones de la Institución Educativa. El cuestionario para los profesores, en su segunda parte consta de 24 preguntas basadas en proposiciones en una escala de valoración tipo Likert. Esta herramienta incluye cuatro opciones de respuesta de mayor a menor aceptación (Muy de acuerdo, De acuerdo-Indiferente-En desacuerdo-Muy en desacuerdo) que estarán codificadas de 5 a 1 punto, 5 para la opción Muy de acuerdo y uno (1) para Muy en desacuerdo (Anexo C).

El cuestionario para los padres de familia consta de 12 preguntas, las primeras 4 para identificación (2 opcionales) y dos para caracterización; las siguientes ocho (8) basadas en una escala Likert codificadas de 5 a 1 punto; 5 para la opción Muy de acuerdo y uno (1) para Muy en desacuerdo (Anexo D)

Para obtener el Índice de Inclusión se utiliza un cuestionario estructurado desde las cuatro áreas de gestión: directiva, administrativa, académica y comunidad, adaptado del Índice de inclusión del Ministerio de Educación (s.f.), Programa de Educación Inclusiva con calidad Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. El cuestionario (Anexo E) se compone por descriptores que orientan la evaluación del proceso y sus componentes inclusivos en cada área de gestión. Está compuesto por 15 preguntas: Para la gestión directiva se tomaron cinco preguntas de 30, para la gestión académica, dos preguntas de 15, para la administrativa cinco de 19 preguntas y tres para la gestión comunidad de 10 del cuestionario.

3.6. Descripción del proceso

La implementación de la Investigación constó de tres etapas: En la primera se obtuvo información sobre la población objetivo y se llevaron a cabo las gestiones institucionales tendientes a obtener el apoyo oficial para las acciones de diagnóstico de los niños; en la segunda, se pone en marcha la estrategia pedagógica y demás ajustes en el aula; en la tercera fase se evaluaron los resultados del estudio mediante la aplicación de test de actitud a docentes y padres de familia y pruebas observacionales de tipo etnográfica a los estudiantes.

3.6.1. Primera etapa

En esta etapa se llevó a cabo la utilización del método descriptivo, se caracterizó la población y se efectuaron pruebas diagnósticas con los docentes, además, se establecieron los contactos institucionales para realizar los tamizajes de los estudiantes. Las acciones fueron las siguientes:

1. Encuesta diagnóstica
2. Descripción de la población mediante una encuesta.
3. Gestiones institucionales

3.6.2. Segunda etapa

Esta es la fase crucial y que demandó mayor número de actividades, ya que en ella se estableció la actitud de la comunidad educativa. Cada uno de los grupos recibió la información suficiente y necesaria para llevar a cabo el plan de inclusión, lo que permitió realizar los ajustes estructurales y curriculares necesarios, y además, eliminar todo tipo de barrera que impidiera la socialización e inclusión de los niños con discapacidad.

Las acciones fueron las siguientes:

1. Aplicación de test de evaluación de actitudes para estudiantes, profesores y padres de familia.
2. Talleres de capacitación para estudiantes

La sensibilización de los estudiantes se realizó mediante prácticas lúdicas donde se combinarán elementos de comunicación asertiva y capacidades, destrezas y habilidades para la práctica de la inclusión, que son actitudes importantes en una cultura del respeto y la aceptación del otro (Anexos F y G).

3.6.3. Tercera etapa

En esta etapa se realizó el análisis de los datos para lo cual se utilizaron parámetros de la estadística descriptiva.

Para terminar esta etapa se puso en marcha el modelo pedagógico de aprendizaje colaborativo para la inclusión de estudiantes discapacitados, y se finalizó con reflexiones alrededor del protocolo o ruta de acción y las posibilidades de

aplicación en el aula. Para profundizar en el conocimiento de la realidad de los estudiantes con discapacidades se realizarán descripciones de experiencias de aula, al final se esquematizó el protocolo.

Se buscó analizar de manera cualitativa que cambios habían sucedido después del proceso que, sin duda alguna, de acuerdo con Echeita y Duk (2008) “uno de los mayores retos para los sistemas educativos del mundo entero, toda vez que se manifiestan, en mayor o menor grado según cada realidad, nuestras propias barreras personales (valores, actitudes), así como las deficiencias del sistema (organizativas, curriculares, metodológicas...)” (p. 4)

4. Resultados y análisis

En este apartado expondremos los resultados y análisis de los datos y de las opiniones obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación. Se presentan los resultados de la aplicación de los cuestionarios, así como las respuestas de las entrevistas y del diálogo con los estudiantes, al igual que la descripción de las observaciones realizadas en el aula y en otros contextos de la escuela.

4.1. Resultados y análisis

Los hallazgos de este estudio son significativos, tanto en la evaluación cuantitativa como en la cualitativa o en el cruce de ambos abordajes.

4.1.1. Primera etapa

4.1.1.1. *Entrevista a Profesores para establecer diagnóstico.*

Vale la pena recordar que esta entrevista tuvo como propósito conocer el grado de conocimiento de los docentes respecto al tema de inclusión y tomar los resultados como el diagnóstico inicial para elaborar la propuesta de investigación del presente trabajo.

Esta entrevista se realizó a siete docentes del grado primero mediante un cuestionario estructurado con 10 preguntas para contestar Si o No (Anexo A), las respuestas a cada pregunta fueron las siguientes:

- a) A la pregunta “¿Se siente usted capacitado para trabajar con población con discapacidad?”, el 100% contestó que no.
- b) A la siguiente pregunta, solo uno de los entrevistados dice conocer la diferencia entre inclusión educativa e integración educativa.
- c) El 100% de los docentes no conoce los diferentes tipos de discapacidad que se reportan al SIMAT.
- d) El 100% de los docentes responde que si necesitan información de cómo enseñar a niños con algún tipo de discapacidad.
- e) A la pregunta si los niños con algún tipo de discapacidad debían aprender todo de todas las áreas, el 100% de los entrevistados respondió que no.
- f) El 100% de los profesores dice que no se deben promover a los niños con discapacidad con notas de 3.0, porque no existe una valoración cualitativa.
- g) El 100% de los profesores dice que si sabe que es flexibilidad curricular.
- h) El 100% de los profesores dice que si desean recibir asesorías en temas de discapacidad.
- i) Entre los profesores entrevistados cinco les parece duro manejar las actitudes de los demás niños con respecto a algún otro niño con discapacidad y a dos de ellos no les parece duro.
- j) El 100% de los profesores considera que los padres de los estudiantes con algún tipo de discapacidad no reciben las ayudas médicas y sociales necesarias.

Por las respuestas a las preguntas anteriores, se puede concluir que los docentes necesitan capacitación tanto en hacer claridad con respecto al término inclusión, como sobre la normatividad de la inclusión y en el manejo de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, de hecho las respuestas a las preguntas tres y ocho confirma esta aseveración.

4.1.1.2. Entrevista a Profesores

Esta entrevista se realizó con el formulario del Anexo C. Se recuerda que el formulario estaba dividido en dos partes: la primera tenía por objetivo identificar la persona encuestada (educación, nivel académico, antigüedad en la I. E.) y su opinión con respecto a la Institución Educativa, y la segunda definir la actitud que tiene esa persona con respecto a los estudiantes con discapacidad.

De los 36 profesores entrevistados, seis (6) que correspondieron al 16,66%, no aportaron la información sobre su nivel académico, tal vez, porque en la encuesta esta pregunta se presentaba con respuesta opcional; entre los 30 que contestaron, el nivel académico reportado fue el siguiente:

Tabla 3. Nivel académico de los profesores entrevistados. Fuente: propia.

Licenciado	11
Especialistas	8
Profesional universitario	6
Magíster	2
Normalistas	1
Bachiller pedagogo	1
Lic. Administración	1

La antigüedad de los maestros oscila en promedio entre los 11 y 30 años de servicio, como se observa en los siguientes datos:

Tabla 4. Antigüedad de los maestros. Fuente: propia.

Años	Número de maestros
1-10	6
11-20	15
21-30	4
30	6

La mayoría de los maestros de básica primaria (25) dictan 25 horas de clase, cuatro de ellos, de preescolar, dictan 20 horas y los demás de seis a cuatro horas.

A la pregunta de si poseían algún título en educación inclusiva, tres de ellos respondieron que sí, pero los otros 33 no poseen ningún título en educación inclusiva, sin embargo seis (6) de los maestros manifestaron poseer alguna experiencia en trabajo de inclusión, mientras que los otros 30 no poseen ninguna experiencia. El tiempo de experiencia fue de 3, 2, 1 años, otro fue de diez y otro de seis meses.

A las preguntas sobre cuántos niños con discapacidad o con talentos especiales creían que había en el aula respondieron, como se puede notar en la Tabla 3, en una

forma muy variable debido, lo más probable, a la poca formación en diagnóstico de ellos; un indicador de esta baja capacidad es el hecho de que cerca del 40% de los docentes no saben o no responden a la pregunta, y solo dos de ellos reportan un niño con talento especial y uno cree que hay cinco niños con discapacidad en su clase..

Para conocer la apreciación de los maestros con respecto a la inclusión en la Institución Educativa, se les hicieron cuatro preguntas sobre el tema, sus respuestas se aprecian en la tabla 5. La respuesta a la primera pregunta denota una gran dispersión de opiniones, de los 36 docentes entrevistados, aproximadamente el 30% dice que no sabe si se aplica la normatividad, y del otro 70% restante, el 50% dice que sí y el otro 50% dice que no, por lo que es lógico concluir que la mayoría no conoce la normatividad al respecto y algunos especulan, ya que aproximadamente el 65% de ellos manifiestan que no saben si se aplica el Índice de inclusión, ni si la Institución cuenta con recursos para atender a los niños.

Tabla 5. Supuesto número de niños con discapacidad o talentos especiales que hay en el aula, según los docentes.

Condición	Supuesto número de niños con discapacidad o talentos especiales						
	1	2	3	4	5	No sabe	NR*
Discapacidad	12	3	2	2	1	8	6
Talento especial	2	—	—	—	—	—	—

Fuente: Elaboración propia (*N R = No responde)

Además, si recordamos que en la encuesta diagnóstica (ver apartado 4.1.1.1), el 100% de los docentes manifiesta saber qué es flexibilidad curricular, en este caso solo el 61% dice que la I. E. no cuenta con un currículo flexible y el 30% dice que no sabe, y como se nota en la tabla 6, el 97% de los entrevistados (35 de ellos) cree que es necesario adecuar el currículo.

Tabla 6. Respuestas de los docentes a preguntas referentes a la Institución Educativa en el aspecto de la inclusión. Fuente: elaboración propia.

Pregunta	Respuestas		
	Si	No	No se
La I. E. aplica la normatividad para atender la población con discapacidad	12	13	11
La I. E. aplica el Índice de inclusión	5	8	23
La I. E. cuenta con un currículo flexible para que se de la inclusión	3	22	11
La I. E. cuenta con recursos económicos para atender a los niños con algún tipo de discapacidad	3	11	22

Las siguientes preguntas de la encuesta tenían por objeto determinar la actitud frente a los niños con discapacidad, a la inclusión, el modelo educativo incluido el aprendizaje colaborativo, los padres de familia y los profesionales de la salud. Los

maestros debían contestar 23 preguntas tipo Likert en una escala de cinco opciones entre muy de acuerdo (MA), de acuerdo (A), indiferente (I), desacuerdo (D), y muy en desacuerdo (MD), cuya codificación de cinco a uno variaba con la forma de la proposición, también se enumeró la opción no responde (NR). Para facilitar el análisis de las respuestas se dividieron las preguntas según las áreas o aspectos revisados.

La opinión de los docentes con respecto a las preguntas relativas al modelo educativo, el currículo y el apoyo de los profesionales de la salud para atender niños con NEE, aparecen en la tabla 7.

Tabla 7. Respuestas de los docentes a preguntas referentes al modelo educativo, el currículo y el apoyo de los profesionales de la salud para atender niños con NEE. Fuente: Elaboración propia (* MA = Muy de acuerdo; A = De acuerdo; I = Indiferente; D = Desacuerdo; MD = Muy en desacuerdo; NR = No responde)

Pregunta	Respuestas					
	MA*	A	I	D	MD	NR
El modelo educativo actual es adecuado para atender niños con NEE	1	3	5	16	8	3
Es necesario adecuar el currículo para atender niños con NEE	18	17	0	1	0	0
Es suficiente el apoyo de los profesionales de la salud para atender niños con NEE	3	5	0	7	20	1

Las respuestas a las preguntas anteriores denotan que, según 24 de los docentes (66,66%), el modelo educativo actual no es adecuado para atender niños con NEE y por lo tanto 35 de ellos (97%) están de acuerdo en que es necesario adecuar (por lo menos) el currículo. Con respecto al apoyo de los profesionales de la salud, 27 de los docentes, que equivale al 75% de ellos, están en desacuerdo que es suficiente y ocho (25%) están de acuerdo; posiblemente estos se refieren al apoyo que reciben de la Fundación Carvajal que es contratada por el Municipio cada año para atender a la población discapacitada, pero que resulta muy superficial e insuficiente.

Con respecto a ciertas características y al manejo de los estudiantes con discapacidad, la respuesta a la pregunta si los niños con discapacidad tienen baja capacidad de aprendizaje, denota la variedad de opiniones (Tabla 8), aproximadamente el 53% están en desacuerdo,

Tabla 8. Respuestas de los docentes a preguntas referentes al manejo de los estudiantes en el aspecto de los tamizajes de salud. Fuente: Elaboración propia (* MA = Muy de acuerdo; A = De acuerdo; I = Indiferente; D = Desacuerdo; MD = Muy en desacuerdo; NR = No responde).

Pregunta	Respuestas					
	MA*	A	I	D	MD	NR
Los niños deben recibir alguna prueba de aptitud física (oído o vista) al ingresar al sistema educativo.	25	9	0	1	0	1
Los niños con discapacidad pueden obtener buenas notas	9	25	0	1	0	1
Los niños con discapacidad tienen baja capacidad de aprendizaje	3	9	4	13	6	1

Algunos niños con discapacidad poseen talentos especiales	13	23	0	0	0	0
Los niños con discapacidad deben aprobar con notas entre 3.0 y 4.0	0	15	0	17	2	2

Las respuestas de la Tabla 9 se refieren a la actitud de los docentes y sus necesidades o comportamientos personales, con respecto al manejo de los niños discapacitados. La respuesta a la pregunta si deben tener la oportunidad de elegir, aceptar o rechazar niños con discapacidad muestra claramente que un 27,77% está de acuerdo en que deben tener esta oportunidad, lo que denota una actitud de tendencia anti-inclusión; esta actitud se ve reforzada con la respuesta a la siguiente pregunta donde 19 de los entrevistados, o sea un 52,77% están de acuerdo en que merecen un reconocimiento económico extra por atender a los niños con discapacidad.

Las respuestas a las preguntas sobre el manejo de los sentimientos negativos hacia los niños con discapacidad y la motivación en el trabajo con ellos denota claramente que por lo menos el 50% de los docentes no están preparados para el manejo de la diversidad, lo que se refleja en el alto porcentaje que siente frustración cuando ellos no aprenden, pues carecen de las herramientas emocionales y pedagógicas para esta labor. Esta actitud coincide con la encontrada por Díaz (2008), quien identificó actitudes ambivalentes hacia la inclusión educativa y un clima de poca tolerancia e inadecuada atención a los niños incluidos, los cuales son percibidos como un problema; es decir, la Institución los admite, pero luego no se realiza un adecuado manejo de la diversidad y se termina por marginar a los diferentes.

Tabla 9. Respuestas de los docentes a preguntas referentes a su actitud en el aspecto de la inclusión. Fuente: Elaboración propia (* MA = Muy de acuerdo; A = De acuerdo; I = Indiferente; D = Desacuerdo; MD = Muy en desacuerdo; NR = No responde).

Pregunta	Respuestas					
	MA*	A	I	D	MD	NR
Deben tener la oportunidad de elegir, aceptar o rechazar niños con discapacidad	3	7	2	15	6	3
Atender niños con discapacidad merece reconocimiento económico extra	10	9	7	7	3	0
Es difícil manejar los sentimientos negativos hacia los niños con discapacidad	5	15	2	8	4	2
Siente motivación en el trabajo con niños con discapacidad	3	12	7	11	0	3
Siente frustración cuando los niños con discapacidad no aprenden	11	15	4	3	2	1
Requiere que le brinden más capacitación para asegurar el éxito de la inclusión	26	9	0	0	0	1

Al igual que en el diagnóstico inicial (Ver apartado 4.1.1.1), el 97,22% requiere que le brinden más capacitación para asegurar el éxito de la inclusión.

Con respecto a la colaboración de los padres de familia en el aspecto de la inclusión, la respuesta de los docentes (Tabla 10) es poco categórica pues la opinión

de ellos está muy dividida (47,2% de acuerdo y 44, 4% no lo están); en lo que sí están casi todos de acuerdo es que colaboran poco por falta de información.

Tabla 10. Respuestas de los docentes a preguntas referentes a los padres de familia en el aspecto de la inclusión. Fuente: Elaboración propia (MA = Muy de acuerdo; A = De acuerdo; I = Indiferente; D = Desacuerdo; MD = Muy en desacuerdo; CR = No responde).

Pregunta	Respuestas					
	MA	A	I	D	MD	NR
Es suficiente el apoyo que recibe de los padres en el manejo de niños con alguna discapacidad	13	4	1	9	7	2
Los padres colaboran poco por falta de información	12	18	0	3	2	1

Con respecto a la inclusión, aunque el 77,77% de los docentes entrevistados están de acuerdo en que los niños con discapacidad son una oportunidad de reto, éxito y reconocimiento, el análisis de las respuestas de la Tabla 9 nos revela que un 58,33% de los docentes poseen una actitud de integración y no de inclusión que demuestran al responder que los niños con discapacidad deben tener profesores especiales en sitios especiales, además que 63,88% de ellos están de acuerdo en que la inclusión perjudica el nivel académico del resto de los estudiantes aunque el 100% admite que el aprendizaje colaborativo es buena estrategia de adaptación para los niños con discapacidad. Como veremos en el apartado 4.1.2.1 (resultados del Taller “El juego de todos” los niños determinados como sin dificultades de aprendizaje, muestran una naturaleza genuina, afectiva y de alta calidad frente a la diferencia. En este punto interiorizan en su carácter valores positivos y sanos para el propio crecimiento y la convivencia social.

Tabla 11. Respuestas de los docentes a preguntas referentes al manejo pedagógico de los estudiantes discapacitados en el aula en el aspecto de la inclusión. Fuente: Elaboración propia. (MA = Muy de acuerdo; A = De acuerdo; I = Indiferente; D = Desacuerdo; MD = Muy en desacuerdo; CR = No responde).

Pregunta	Respuestas					
	MA	A	I	D	MD	NR
Los niños con discapacidad deben tener profesores especiales en sitios especiales	9	12	1	12	2	0
Los niños con discapacidad son una carga laboral extra	4	18	0	8	6	0
Los niños con discapacidad son una oportunidad de reto, éxito y reconocimiento	8	20	0	4	3	1
El aprendizaje colaborativo es buena estrategia de adaptación para los niños con discapacidad	16	20	0	0	0	0
Los niños con discapacidad responden positivamente al manejo que utiliza en el aula	2	20	4	6	0	4
Los niños con discapacidad requieren	23	12	0	0	0	1

mayor tiempo de atención

La inclusión perjudica el nivel académico del resto de los estudiantes	10	13	1	8	3	1
---	----	----	---	---	---	---

En conclusión los docentes parecen tener una actitud poco definida, y posiblemente de temor, ante el reto del manejo de los niños con discapacidad, aunque en teoría aceptan la inclusión (de los niños con discapacidad), creen que deben tener la oportunidad de elegir y recibir un reconocimiento económico. Existe entre ellos confusión en la terminología, la normatividad y la práctica educativa de aprendizaje colaborativo.

4.1.1.3. Entrevista a padres de familia

Según la metodología planteada se llevó a cabo una entrevista a una muestra representativa de 55 padres que respondieron el cuestionario presentado en el Anexo D.

Las respuestas a la pregunta: “¿En su hogar cree usted que algún niño posee discapacidad o un talento especial?” Fueron: No, 45; Si, 1 y nueve (9) no respondieron. Vale la pena resaltar el hecho de la confusión o desconocimiento de los términos discapacidad y/o talentos especiales. Posteriormente, se llevó a cabo la segunda parte de la entrevista en la cual los padres contestaron las demás preguntas del cuestionario. Para estimar el grado de dispersión de los padres de familia con las proposiciones expuestas se sumaron para cada una el grado de codificación alcanzado con sus respuestas y en esta forma se esperaría un límite superior de 40 puntos para todas las respuestas “muy de acuerdo” y un límite inferior de cinco (5) puntos para todas las respuestas “muy en desacuerdo”; los puntajes reales fluctuaron entre 10 y 39 puntos.

La clasificación de los padres según el grado de acuerdo o desacuerdo se detalla en la Figura 4, que denota una curva normal con el número de individuos con un puntaje entre 28 a 30, o sea de acuerdo en casi todas las proposiciones. Es necesario anotar que entre las respuestas al cuestionario existen algunas extrañezas como un padre que está muy en desacuerdo con todas las proposiciones (puntaje 10/40) y otro que está muy de acuerdo con todo (puntaje 39/40). También existe un padre que está en total desacuerdo que a los niños les realicen pruebas de aptitud física, psicológica o neurológica. Una de las posibles explicaciones a este tipo de respuestas es la falta de información que tienen los padres con respecto a tres temas: Primero: qué son las discapacidades, segundo: cuáles son los tipos de discapacidad que hay, y tercero: el mal manejo de las asociaciones mentales en cuanto a los temas relacionados con inclusión.

Conviene recordar las proposiciones o preguntas del Anexo D:

1. ¿Sus hijos deben recibir alguna prueba de aptitud física (oído o vista)?
2. ¿Sus hijos deben recibir alguna prueba de aptitud psicológica
3. ¿Sus hijos deben recibir alguna prueba de aptitud neurológica?
4. ¿Los niños con discapacidades deben estudiar junto con niños sin discapacidades o llamados niños promedio?

5. ¿Los niños con discapacidad deben tener profesores especiales?
6. ¿Los niños con discapacidad deben estar en aulas especiales?
7. ¿Es suficiente el apoyo que recibe de los profesores en el manejo de los niños con algún tipo de discapacidad?
8. ¿Considera usted que el sistema de salud le brinda el apoyo oportuno y suficiente a los niños con algún tipo de discapacidad y a sus familias?

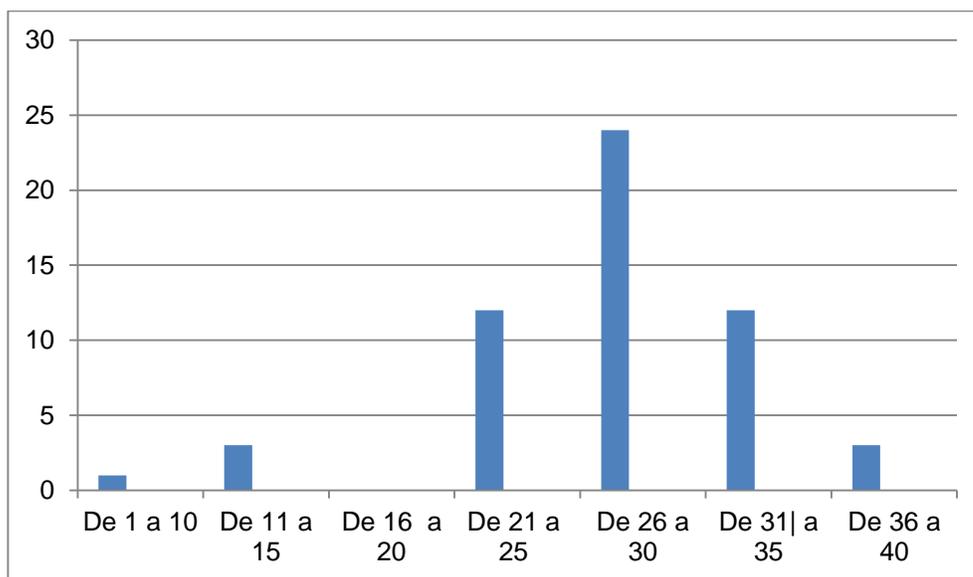


Figura 4. Distribución de los padres según el grado de acuerdo o desacuerdo con las proposiciones. Fuente: Elaboración propia.

Para comparar el grado de acuerdo o desacuerdo de los padres de familia con las proposiciones expuestas se sumó, para cada pregunta, el grado de codificación alcanzado con sus respuestas. De esta forma, se esperaría un límite superior de 275 puntos para todos los padres “muy de acuerdo”, y un límite inferior de cincuenta y cinco puntos para todas las respuestas, “muy en desacuerdo”; los puntajes reales fluctuaron entre 240 y 123 puntos. Los puntajes reales comparados con los límites superior e inferior se convierten en relaciones que fluctúan entre 1.0 (275/275), que significa que todos están muy de acuerdo y 0,2 (55/275), todos están muy en desacuerdo. Las relaciones (puntajes convertidos) para cada una de las preguntas fueron las siguientes:

Tabla 12. Puntajes convertidos para cada una de las preguntas a los docentes. Fuente: propia.

Pregunta 1	0,872
Pregunta 2	0,807
Pregunta 3	0,701
Pregunta 4	0,585
Pregunta 5	0,858
Pregunta 6	0,792
Pregunta 7	0,516
Pregunta 8	0,447

Las proposiciones 1 y 5 (“¿Sus hijos deben recibir alguna prueba de aptitud física oído o vista?”, y “¿Los niños con discapacidad deben tener profesores especiales?”) poseen una gran aceptación (relación 0,872 y 0,858 respectivamente) con 46 y 48 padres de acuerdo, mientras que de la proposición 8 (“¿Considera usted que el sistema de salud le brinda el apoyo oportuno y suficiente a los niños con algún tipo de discapacidad y a sus familias?”) solo 12 padres están de acuerdo con ella; vale la pena establecer la diferenciación entre dos de los regímenes de Salud, ya que la mayoría de la población objeto de estudio pertenecen al régimen subsidiado.

Actualmente, el sistema de salud en Colombia se basa en la Ley 100 de 1993 y en la Ley 715 de 2001. La primera Ley establece un nuevo Sistema General de Seguridad Social en Salud, SGSSS, “que está compuesto por una organización mixta, conformada por dos regímenes, el contributivo y el subsidiado. También se incluye uno de vinculados transitorios, compuesto por personas pobres, con poca capacidad de pago y no inscritas dentro de los regímenes anteriores” (Cuevas, 2005).

Los usuarios del Sistema Subsidiado desconocen los derechos que tienen por ser colombianos y por ser estipulada la salud como un Derecho Fundamental; por el contrario, el acceso a los servicios de Salud de este régimen son visualizados por los usuarios como la caridad que les presta el Estado, ya que no se dan campañas de empoderamiento de los Derechos de Afiliación a este Régimen.

Como un resumen en la Tabla 12 se expone el grado de acuerdo o desacuerdo de los padres de familia a las ocho preguntas del cuestionario (Anexo D).

Tabla 13. Grado de acuerdo o desacuerdo de los padres de familia con respecto a las proposiciones.
Fuente: Elaboración propia (MA = Muy de acuerdo; A = De acuerdo; I = Indiferente; D = Desacuerdo; MD = Muy en desacuerdo; NR = No responde).

Pregunta	Codificación					
	MA	A	I	D	MD*	NR
1	27	19	5	2	1	1
2	21	24	3	2	4	
3	15	18	7	8	4	2
4	7	17	4	19	8	
5	28	20	2	1	3	1
6	25	15	5	4	4	
7	5	11	9	15	13	2
8	3	9	6	18	18	1

4.1.1.4. Encuesta a directivos y personal administrativo

Esta encuesta se realizó a una muestra de 14 funcionarios directivos y personal administrativo, de los cuales solo respondieron 11 funcionarios. El cuestionario para esta encuesta se adaptó del Índice de Inclusión del Ministerio de Educación Nacional, Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Se utilizó el cuestionario estructurado desde las cuatro áreas de gestión: Directiva, administrativa, académica y comunidad con 15 preguntas del total de 74 que posee el cuestionario original (Anexo E).

Los criterios para escoger las preguntas fueron los siguientes: para cada área de gestión se intentó cubrir los procesos y en cada uno de ellos, los componentes y los

descriptores más relevantes. La Codificación que se usa en el Manual es la siguiente: (4=Siempre, 3= Casi siempre, 2= Algunas veces, 1= No sabe y 0=No se hace), sin embargo la Codificación que se usó en la presente investigación fue: (5=Siempre, 4= Casi siempre, 3= Algunas veces, 2= No sabe y 1=No se hace). Se considera que la respuesta no se hace es categórica y su valor debe ser inferior a la de No sabe que encierra una probabilidad de que se haga. Esta variación en la codificación no permite utilizar el valor promedio del índice para compararlo con el del Ministerio, como veremos más adelante.

Las respuestas de los 11 funcionarios aparecen en la Tabla 14. La pregunta número 1: “La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros”, recibe una respuesta de Siempre, lo que confirma el acceso de a la Institución de todos los estudiantes.

La pregunta A.2.4: “La institución educativa utiliza los resultados del Índice de Inclusión para realizar acciones de mejoramiento” y a la pregunta D.3.3: “En la institución educativa se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas”, indican claramente que estas acciones no se realizan en la Institución, la primera porque la misma Institución desconoce su Índice de Inclusión y la segunda porque no existe una cultura de apoyo entre familias que desconocen si entre ellas existe algún niño con discapacidad (Ver Apartado 4.1.1.3).

Las respuestas a las preguntas A.4.3, A.6.3, C.1.3, C.4.8, D.2.2, D.2.3, indican claramente que los entrevistados no saben si estas acciones se llevan a cabo en el Institución educativa. Solamente el funcionario 10 de la Tabla 14 parece tener alguna información diferente o desea presentar una imagen de la Institución poco real, si se comparan sus respuestas con las de los demás funcionarios.

Los resultados del Índice se hallan en el rango 2.0 - 2.79, lo que indica según el Ministerio, “que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa” (p. 28). En el contexto de esta investigación, la media del índice es 2,44 que se acerca más a la respuesta “No sabe”, que corresponde a la respuesta del 50% de las preguntas efectuadas, como se observa en la tabla 14.

Tabla 14. Respuestas de los directivos y Administrativos a quince preguntas seleccionadas del Índice de Inclusión. Fuente: Elaboración propia (Codificación: 5= Siempre, 4= Casi siempre, 3= Algunas veces, 2= No sabe y 1=No se hace).

Funcionarios												
Pregunta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Media
1 A.1.1	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4,9
2 A.2.4	3	2	1	1	1	1	2	1	1	5	2	1,8
3 A.3.2	2	3	3	1	1	1	2	1	5	5	3	2,45
4 A.4.3	3	4	1	1	1	1	3	1	1	4	3	2,09
5 A.6.3	2	2	1	1	1	1	2	2	4	2	3	1,9
6 B.1.2	5	2	3	1	1	3	2	3	3	4	4	2,8
7 B.4.5	5	5	1	3	3	2	3	1	3	5	3	3,09
8 C.1.1	--	4	1	1	3	2	2	5	5	2	4	2,6
9 C.1.3	5	2	1	1	1	2	2	2	--	5	1	2,0
10 C.3.1	3	4	1	1	2	3	3	2	3	2	5	2,6
11 C.4.3	3	2	3	1	2	1	2	3	3	5	3	2,54
12 C.4.8	3	3	1	1	3	1	3	1	1	2	3	2,0
13 D.2.2	5	1	1	1	1	1	2	2	1	3	4	2,0
14 D.2.3	2	1	1	1	1	1	4	3	3	4	2	2,09
15 D.3.3	2	1	1	1	1	1	4	1	1	4	3	1,8
Media	3,2	2,7	1,6	1,4	1,8	1,7	2,6	2,2	2,6	3,8	3,2	2,44

La tabla 15 se refiere a las respuestas de los directivos y administradores a dos preguntas puntuales sobre la normatividad y el índice de inclusión, donde el 63,6% afirma que sí se aplica tanto la normatividad como el índice.

Tabla 15. Respuestas de los directivos y administradores a preguntas referentes a la Institución Educativa en el aspecto de la inclusión. Fuente: Elaboración propia NR = No responde.

Pregunta	Respuestas			
	Si	No	No se	NR
La I. E. aplica la normatividad para atender la población con discapacidad	7	2	0	2
La I. E. aplica el Índice de inclusión	7	2	0	2

4.1.1.5. Gestiones

Para alcanzar el propósito de la investigación de elaborar un protocolo para la inclusión de estudiantes con trastornos en el desarrollo o discapacidad del grado primero de la I. E. Inmaculada Concepción de Candelaria, era necesario cumplir el objetivo de conocer en el grado primero la población con retrasos en el desarrollo o discapacidad, mediante diagnósticos (tamizajes): auditivo y visual, de nivel de inteligencia y neurológico, de acuerdo con la legislación vigente (Ley 1618, Artículo 7) y por lo tanto se realizaron las siguientes gestiones en procura de satisfacer este requerimiento:

a) Solicitud a la rectoría para realizar la investigación.

Se le solicita el día 7 de marzo de 2017 una cita a la rectora con el fin de exponerle la propuesta de investigación planteada en el trabajo de investigación. La reunión se lleva a cabo y la rectora pide que le solicite por escrito la autorización para ella poder firmarla. El día 21 de marzo de 2017 se entrega la carta a la rectora y ella autorizó el desarrollo el proyecto de investigación al interior de la Institución.

b) Reunión de padres de familia

El día 23 de marzo de 2017 se hace la reunión para explicarles a los padres de familia la investigación sobre la inclusión y los objetivos de la misma. Se les explica el tema de educación inclusiva a través de una presentación en Power Point. Se les pide firmar la autorización para que los niños puedan participar en la investigación y se les informa que el material fotográfico, escrito y fílmico solo se usara bajo lo estipulado en la legislación. Se les pide anexar tarjeta de identidad y/o registro civil. Se obtienen todos los permisos y las fotocopias de los documentos de identificación.

c) Solicitud personal a la facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana

El 16 de marzo de 2017 se hace la carta y se radica el día 18 de abril, se le solicita a la directora del Instituto de Atención Familia y Vida de la Universidad Pontificia Bolivariana una cita para solicitar la ayuda a la investigación. En septiembre 22 de 2017 se lleva a cabo la reunión; pero la directora explica que los tamizajes tienen un costo:

Psicología se necesitan por lo menos 2 sesiones y el costo por sesión es de \$6.000, es decir \$12.000.

- Y la valoración por neuropsicología tenía un costo de \$70.000
- Es decir \$82.000 por niño
- \$82.000 / 33 niños para un total de \$2.706.000

Ellos dicen que ellos no son EPS o régimen contributivo y que cada niño debería cumplir con los costos; la población objeto de estudio pertenece a los estratos 1 y 2 y carecen de los recursos económicos. El tamizaje no se puede realizar por el alto costo que representa para las familias de los estudiantes.

d) Solicitudes a la Alcaldía del Municipio de Candelaria

Nunca se recibió una contestación formal, aunque de manera verbal se tuvo comunicación con el Alcalde, quien propuso que se hablara con el Secretario de educación. Se le envió carta a la Secretaría de Educación y a la Secretaría de Salud de Candelaria. El primero manifestó que los recursos del sistema general de participación no permiten apoyar este tipo de proyectos de investigación. La Secretaria de Salud manifestó que podía ayudar a través de establecer un enlace con las EPS y las IPS del

municipio para adelantar los tamizajes, solicitó la lista de los afiliados, pero en una reunión posterior informa que esta gestión no es viable porque el costo es muy alto y la Secretaría carece de estos recursos.

e) Solicitud a la Secretaría Departamental

Se radican las cartas de solicitud de apoyo para la presente investigación el 26 de diciembre de 2017 simultáneamente en la Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud; la respuesta de la Secretaría de Educación, del 11 de enero de 2018, dice que “los temas de salud son concernientes a la Secretaría de Salud por poseer el personal idóneo; y a su vez, la Secretaría de Salud contesta que “dentro de su plan de acción no contempla la ejecución de las actividades solicitadas” pues por no ser una institución prestadora de salud, y por lo tanto no cuenta ni con los recursos físicos ni humanos (Anexo I).

En conclusión, no se logró obtener de ninguna de las entidades gubernamentales el apoyo financiero o administrativo para llevar a cabo los tamizajes aunque de acuerdo con los protocolos de salud, los niños estaban dentro del rango de edades donde los tamizajes se hacen de obligatorio cumplimiento; por esta razón se optó por una nueva estrategia para desarrollar el protocolo.

4.1.2. Segunda etapa

4.1.2.1. Taller “el juego de todos”

Objetivos del taller:

- 1- Ser conscientes que en todos hay diferencias
- 2- Establecer las reacciones de los niños frente a la diferencia
- 3- Dar a conocer cómo puedes actuar frente a las personas con algún tipo de discapacidad y ayudar en el proceso de inclusión

Actividad 1. Conquistando el espacio

Ambientación

- 1- Se da inicio al taller, siendo las 1:30 pm el día 30 de abril de 2018
 - Se presenta la psicóloga Patricia Arregocés, Tarjeta Profesional 80307, encargada de dirigir el taller junto con la docente Arelis Sánchez.
 - Cada uno de los niños dice su nombre, los niños están alegres y participan de manera entusiasta.
 - La Psicóloga explica la finalidad del taller que es visualizar las reacciones de los niños frente a la diferencia y conocer cómo podemos ser y actuar con las personas que son diferentes.
 - “Las tenemos que aceptar” dice la niña Hade.
 - Se les pide ponerse de pie (están sentados en sus sillas).

- Se hacen ejercicios físicos dirigidos a fin que estén más relajados.
- Se desocupa el salón de clases de mesas y sillas
- Se les pide que caminen indistintamente por el espacio del salón desocupado
- Algunos corren, otros caminan tranquilamente, otros dan giros sobre su propio eje, algunos empujan a sus compañeros, otros caminan tímidamente por el espacio; unos pocos hay que animarlos para que realicen el ejercicio pues permanecen sentados.
- Se evidencia que no todos siguen las normas y el respeto entre pares.
- Se les recuerdan los acuerdos de convivencia silencio, hablar en voz baja y respetar el cuerpo del otro.
- Se les pide empezar a saludarse con diferentes partes del cuerpo:
 - Con los ojos, algunos niños hablan y se saludan de manera verbal, se les recuerda que con los ojos no debe haber comunicación verbal. Ellos guardan silencio y retoman el saludo con los ojos, caminando en el espacio del salón
 - El estudiante Ángel está muy inquieto, grita, participa de manera eufórica y empuja a sus compañeros.
- Se les pide que se saluden con los pies, siempre conservando silencio.
 - Se observa que los niños saludan a los niños y las niñas a las niñas, evidenciando que no se da la aceptación de género por completo.
- Se les pide que saluden con las rodillas.
- Se les pide que saluden con los hombros.
- Se les pide que saluden con la espalda.
 - Les causa risa el no poderse ver las caras.
- Se les pide que saluden con la cadera.
- Se les pide que saluden con las orejas.
 - Les causa risa, pues no se pueden ver a la cara.
- Se les pide que saluden con los glúteos.
 - Lo piensan y no realizan ninguna acción, hasta que la psicóloga les dice con las nalgas y les explica que esa parte del cuerpo se llama glúteos o nalgas; que es como lo nombran ellos. Les causa risa la utilización de los términos.

2- Se les pide que nuevamente saluden con los ojos, pero esta vez van a lanzarse diferentes tipos de miradas. Al mismo tiempo deben observar muy bien los ojos de su compañero.

- Seguidamente se le entrega un pequeño espejo de bolsillo a cada niño y se le pide que observe los ojos propios y los de su compañero.



Se les pide iniciar por decir como son los ojos de cada uno.

- Los ojos míos son: Grandes, pequeños, claros, verdecitos, cafés, negros, son verdes, como agrandados, bonitos, no me gustan, grandes, como separados, me gustan más los míos.

Describe cómo son los ojos de tu compañero y establece si son iguales o diferentes a los tuyos.

- Diferentes: los de él no se parecen a los míos, los míos son más grandes, más bonitos, más oscuros, los de ella si son bien bonitos; son verdes (refiriéndose a los de Juanita), no encuentro parecido a los de él con los míos, si se parecen a los de él (refiriéndose a otro niño)

Describe en qué son diferentes:

- Pues en la forma, el color, lo grandes o pequeños, se ven tristes,

Podemos encontrar entre los presentes ojos que sean exactamente iguales:

- No, porque todos somos diferentes de los ojos y de otras partes del cuerpo.

3- Se conquista un espacio para cada uno dentro del aula:

Cada uno de ustedes desde la posición que está y sin moverse contesten:

¿Cada uno ve lo mismo que los otros?

¿Cada uno ve el aula o salón de clases completo desde la posición en que están?

¿Por qué todos no ven lo mismo, que factores influyen en esas variantes?

En cada espacio en el que se está, cada uno va a dibujar con una tiza un círculo o lugar propio o casa al que llamaremos altar

Luego va a dibujar lo que más te gusta; ejemplo: mascota, lugar, juguete, una persona, etc.

Cada uno explicará su lugar y por qué lo dibujo de la manera como lo hizo y qué relación tiene con su forma de ser.

4. Ahora vamos a hacer un cambio de lugar con otro compañero

Describe el lugar donde estas ahora.

¿Te sientes bien, te sientes a gusto en ese lugar? Explica por qué.

Explica que tiene de parecido con tu lugar propio y que tiene de diferente.

¿Te sientes a gusto en otro lugar que sea diferente al tuyo?

Cuenta en qué eres diferente con el niño - dueño del lugar donde te tocó estar

¿Qué te ayudaría o te llevarías del lugar donde te toco estar al lugar propio que hiciste?

Actividad 2. Con ayuda del video Beam vamos a ver los cuentos y relacionamos la actividad con el cuento: El país de las figuras (Anexo F)

Actividad 3. Con ayuda del video Beam vamos a ver y relacionar la actividad con el cuento "Por cuatro esquinitas de nada" (Anexo G).

Actividad 4. Video "El regalo"

Actividad 5. Cierre y despedida

- 1- ¿Qué hacen para aceptarle?
- 2- ¿Cómo nos acoplamos a la diferencia?
- 3- ¿Cómo hacemos para que juguemos todos?
- 4- ¿Cómo ayudamos al que necesita ayuda?
- 5- ¿Cómo es mejor, cuando jugamos todos o cuando estamos solos?
- 6- ¿Cómo es mejor cuando aceptamos o rechazamos a los diferentes?
- 7- ¿Qué consecuencias tiene el rechazo?

4.1.2.1.1. Apreciaciones de la psicóloga Patricia Arregocés

- En el saludo inicial, se observó en los movimientos y contactos, un manejo del cuerpo sin mayores expresiones de agresividad, mostrándose lúdicos y alegres. A este nivel de la interacción en el salón de clase, se puede inferir que esta ha sido adecuada, e incluso afectiva, en tanto a la aceptación de cada uno de sus miembros.
- A nivel de sentimientos, los niños tienen miedo de aceptar algunos tipos de discapacidades, y no advierten que conviven bien con el niño con dificultades de aprendizaje, lo que indica que sus valores de aceptación, y sociabilidad son acertados.
- Ante un niño ciego los niños que juegan futbol expresaron rechazo. Luego accedieron a la aceptación, solamente cuando se les sugiere visualizar los sentimientos que pueden provocar las acciones de ellos en el niño invidente. Parece ser, que el origen de sus miedos se da más por desconocimiento de los comportamientos y reacciones de los niños con discapacidades. Sin

embargo, al observarlos trabajar juntos, se denota en ellos niveles de colaboración aceptables, con cohesión alta entre los miembros del salón y buena socialización.

- Se evidencia el amor, el cuidado y la protección por el otro; varios niños expresaron ternura, y deseos de apoyo a los niños con necesidades especiales educativas, naciendo estos sentimientos de una especie de liderazgo espiritual de una de las niñas del curso. También, estos resultados se observan por el cuidado y buena aplicación del trabajo colaborativo, donde se evidenciaron mínimos niveles de tensión y de competencia entre los participantes de los grupos.
- En su gran mayoría los sentimientos fueron de acogida y participación. Y es importante aclarar que se observa e infiere que se debe al trabajo de aprendizaje colaborativo aplicado en el aula.

Los niños expresaron gusto y agrado por los dos cuentos trabajados, expresando sentimientos positivos; fue palpable en los niños el deseo de tener ideas para que cuadradito entrara por la puerta redonda.

Se observó un buen nivel de alegría y motivación para la participación alrededor de los dos cuentos, comentaron la importancia de cuadradito y redonditos y como deben ambos poder encontrarse, utilizaron la imaginación para describir la relación entre ambas figuras geométricas, mostrando una naturaleza genuina, afectiva y de alta calidad frente a la diferencia. En este punto los niños determinados como “sin dificultades de aprendizaje”, interiorizan en su carácter valores positivos y sanos para el propio crecimiento y la convivencia social

- Los niños expresaron en el ejercicio niveles de rechazo frente a la debilidad o la imposibilidad de realizar las labores como la mayoría, a pesar de la sensibilización del trabajo colaborativo en el aula, los niños no se abstraen del todo de los valores de belleza, eficacia y poder del mundo caracterizado por el consumo, la productividad y la belleza estereotipada
- Los niños que no participaron mostraron una actitud de asombro y reflexión, con su silencio, mostraron temor a comprometerse con expresar sus pensamientos, como si se presentara una dificultad para la total aceptación de la diferencia.
- Se observó que aun dentro de los grupos de trabajo colaborativo, los niños mostraron mayor cohesión con quienes vivencian mayor empatía, convirtiéndose en constante de las relaciones interpersonales de este curso.

4.1.2.2. Aprendizaje colaborativo

En el salón de clases la docente ha detectado algunos niños con ciertas dificultades; pero por su falta de formación en temas de inclusión educativa no logró establecer el tipo de trastorno. Debido a esta falencia es que emprende la tarea de elaborar un protocolo de inclusión educativa, con el fin de poder brindar apoyo a este tipo de población que se ve excluida de los procesos educativos, aun cuando están al interior del aula. En este hecho es clara la confusión alrededor del tema de la educación inclusiva; en el sistema educativo (estado, Institución, funcionarios, secretarías,

comunidad educativa) puede el niño estar incluido en la escuela y excluido de la educación.

Con el apoyo de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje colaborativo, se consigue que un gran porcentaje de estudiantes, afiancen, participen y discutan acerca de los diferentes tópicos tratados en clase.

4.1.2.2.1. Metodología

Los grupos se conformaron teniendo en cuenta que se diera el equilibrio de fuerzas, ya que generalmente los niños más avanzados tienden a hacerse con los niños avanzados, excluyendo a los niños con algún tipo de dificultad o de ritmo de aprendizaje. Se le brinda a cada integrante del grupo la oportunidad de participar activamente.

Cada uno asumió con entusiasmo su papel se da la rotación de roles al interior de las siete (7) mesas de trabajo, cada una con cinco sillas. Se logra que cada uno de sus integrantes asuma la responsabilidad directa de cada uno de los roles, siendo para el caso: monitor, monitor del silencio, monitor de la ega y monitor de marcación; se da la rotación un puesto a la derecha cada semana.

4.1.2.2.2. Resultados

Se presentan varios casos que merecían haber sido tratados por los especialistas, recordemos que se tenían seis casos de niños repitentes, más algunas dificultades entre los niños que venían de transición. Específicamente, se hace mención del caso de un niño que era repitente y en él se observaba indisciplina, alboroto dentro de aula de clases, interrupciones con gritos y con juguetes que trae de su casa, cuando la docente estaba explicando, no trabajaba en clase ni en sus cuadernos, su proceso de lectura y escritura era muy bajo, apenas si reconocía los fonemas y grafemas de las vocales. De tal manera, se conversa con él y se le pide colaboración para mejorar sus desempeños, y lo asombroso es que se apoya en el regazo de la docente y pide que por favor le ayude, que él quiere aprender a ganar, que él no quiere seguir perdiendo; notándosele el nivel de frustración al no poder alcanzar los desempeños estandarizados del grupo. Sus palabras evidencian que ha hecho su mejor esfuerzo, sin embargo su capacidad no le permite avanzar en la codificación y decodificación de los códigos alfabéticos, lo que ha hecho que repruebe el grado primero.

Cuando se siente seguro, el niño empieza a trabajar en los cuadernos, participa de las actividades de la mesa de trabajo, ya no interrumpiendo, sino haciendo aportes, se le evidencia una excelente capacidad interpretativa que le sirve para adelantar el trabajo de comprensión lectora a él y a su grupo de amigos de mesa; recibe apoyo de su grupo para la decodificación y al finalizar el grado, logra apropiarse de los códigos alfabéticos y toma dictados. Es más, ayuda a sus compañeros de mesa que van más rezagados en los procesos de lectura y escritura; cuando termina su trabajo, saca el palabrarío (estrategia didáctica del PTA) y repasa en compañía de sus compañeros de mesa.

Finalizando el año escolar, la madre del niño se entera que fue promovido a segundo y sus palabras fueron “Qué bien profe, muchas gracias por su ayuda”; ganó el

año y ni siquiera necesito ayuda de los especialistas. A la docente le surge un sentimiento de nostalgia, pues es evidente que si el niño hubiese recibido la ayuda de los profesionales de la salud, su proceso de educación inclusiva hubiese sido más exitoso.

Se presenta el caso de una niña repitente, que no avanza en los procesos de lectura y escritura, con un alto grado de ansiedad e incomodidad por la frustración de no poder hacer las actividades, un poco colérica y mal humorada; se conversa con la mamá, quien escucha atentamente todas las recomendaciones de la docente, se remite con la psico-orientadora de la Institución, se le envían enlaces vía Whatsapp para que repase los temas vistos en clase, se remite a medicina general a través de la psico-orientadora y a su vez donde los especialistas, se promueve con desempeños básicos al grado segundo, pues es evidente que la niña tiene alguna dificultad, y ya se inició la búsqueda de una solución gracias a la insistencia de la docente y al interés de la madre de sacarla adelante. Al finalizar el año, se presenta atenta, receptiva y cariñosa, ya no rechaza los acercamientos de la docente. Durante este año 2018, y estando en grado segundo, la madre informa que la niña ha sido diagnosticada con dislexia, que actualmente la están viendo los especialistas de la salud y que se están evidenciando los avances en el boletín de notas y en la forma como se está relacionado con sus compañeros de salón.

Otros niños necesitaban aprender a sus propios ritmos y el aprendizaje colaborativo les abrió la posibilidad de hacer sus aportes en grupo; de esta manera adquirieron autoconfianza y autonomía al tomar decisiones desde el rol que se les asignaba semanalmente. Los niños más avanzados tuvieron la oportunidad de servir de guía a sus pares dentro de los procesos académicos y sociales que se llevaron al interior del aula, sin ningún detrimento de sus propios procesos de aprendizaje.

4.1.3. Tercera etapa

En vista de las dificultades encontradas para desarrollar un proyecto de Inclusión que partiera del diagnóstico previo de la población estudiantes, como lo estipula la normatividad existente (Decreto 366 y decreto 1421), el mayor énfasis en la praxis del protocolo se dará primero al trabajo en equipo entre docentes con el liderazgo del Comité de Inclusión de la I. E. Inmaculada Concepción, y el uso del aprendizaje colaborativo entre estudiantes como el método idóneo de lograr la inclusión en el aula.

4.1.3.1. Protocolo

Un protocolo se define como “Conjunto de reglas y ceremoniales que deben seguirse en ciertos actos” (Diccionario Espasa-Calpe, 2005). Los protocolos se pueden representar por normas escritas en un orden determinado o representarse por flujogramas. Un flujograma, también denominado diagrama de flujo, es una gráfica de un conjunto de pasos, hechos, decisiones procedimientos y documentos, relacionados de algún proceso o algoritmo, Un esquema simplificador del modelo de protocolo que representaría el proceso de Inclusión sería el presentado en la figura 5.

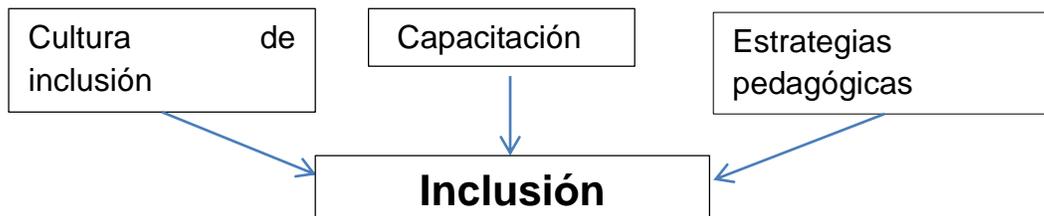


Figura 5. Esquema de inclusión. Fuente: Elaboración propia.

Para iniciar la elaboración del protocolo se establecieron las condiciones previas resultantes del trabajo investigativo:

- a) Existe normatividad suficiente.
- b) Condición de municipio: No certificado.
- c) Condiciones de la I. E. Inmaculada Concepción,
 - Población a involucrar
 - ✓ Autoridades de salud departamental
 - ✓ Autoridades de salud municipal
 - ✓ Profesionales de salud universitarios
 - ✓ Autoridades de la Univ. Nacional.
 - ✓ Directivos y administrativos de la I. E.
 - ✓ Docentes
 - ✓ Comité de Inclusión de la I. E.
 - ✓ Padres de familia
 - ✓ Estudiantes
 - Existe Comité de inclusión
 - Existen reportes al SIMAT

El protocolo especificará como mínimo los siguientes aspectos:

- La forma de iniciación de cada proceso parcial, los momentos, los objetos y los hechos para tomar decisiones, recepción y almacenamiento de información.
- Los mecanismos para garantizar el derecho a la intimidad y a la confidencialidad.
- Los mecanismos mediante los cuales se proteja a quien informa sobre la ocurrencia de algún caso.
- Las alternativas de solución.

4.1.3.2. Implementación de El Protocolo

El protocolo estará organizado por hechos y objetos, o procesos sobre los cuales hay que tomar decisiones. Está compuesto de tres etapas reiterativas: Etapa previa, la de implementación y la de evaluación.

A. Etapa previa

El Decreto 366 establece muy atinadamente que “la educación inclusiva no es una obligación exclusiva de los docentes de apoyo, sino un cambio estructural de la educación del cual debe hacer parte todo el cuerpo docente de las instituciones educativas”.

Los siguientes aspectos previos son adaptados de Ainscow (2001) y Soto (2003) a las actuales condiciones de la I. E. Inmaculada Concepción. Se recomiendan los siguientes pasos:

A.1 Organización interna de la I. E. Inmaculada Concepción, que permita la organización de un proyecto institucional del Comité de Inclusión, del trabajo en equipo y la cohesión entre los participantes.

A.2 Trabajo colaborativo entre profesores. Adaptando este aspecto al contexto de la I. E. Inmaculada Concepción, dentro de las actividades del Comité de Inclusión, se sugiere que se promuevan las oportunidades de observación de las prácticas de los colegas con experiencia en inclusión, o reuniones periódicas para discutir lecciones grabadas en video.

A.2.1 Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos, analizando las actuales prácticas, a través de observaciones y discusiones recíprocas entre los docentes lo que a su vez permita desarrollar un lenguaje de práctica común.

A.2.2 Evaluar las barreras de la participación, analizar qué aspectos de la práctica cotidiana pueden en sí mismas representar barreras de la participación.

A.3 Uso de los recursos disponibles, especialmente de los recursos humanos, con mayor cooperación entre docentes y del trabajo colaborativo entre estudiantes. Adaptando este aspecto al contexto de la I. E. Inmaculada Concepción, dentro de las actividades del Comité de Inclusión, se sugiere que se promuevan las oportunidades de observación de las prácticas de los colegas con experiencia en inclusión, o reuniones periódicas para discutir lecciones grabadas en video.

A.4 Colaboración escuela-familia. Este es uno de los aspectos más importantes, ya que de ello depende el éxito del proyecto educativo y el involucramiento de las familias en el trabajo de la escuela. Los docentes deben llevar a cabo reuniones de tipo formal e informal que les permita a los padres de familia, sentirse parte del proyecto educativo en el cual participan sus hijos.

B. Etapas de implementación del Protocolo

B.1 Generación de cultura

La visión debe mostrar la tendencia a generar una nueva cultura fundamentada en la valoración de la diferencia del ser humano, pensando en entornos accesibles para los procesos de desarrollo y promoción de éste, de manera que las nuevas

generaciones de estudiantes entiendan que deben asumir y generar acciones de cambio e innovación en su desempeño laboral futuro. Las metas se formulan para el acceso, la permanencia, la promoción, el desarrollo humano y la calidad, en campos como la comunicación, la formación y la cultura.

- Meta de acceso, se encamina a la aceptación de los estudiantes con limitación visual en la modalidad educativa, sin que su condición sea el obstáculo para ello.
- Meta de permanencia, garantiza la estabilidad en la modalidad educativa al estudiante, disponiendo los recursos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Meta de promoción y desarrollo humano, se establece el flujo a nivel de la modalidad educativa formal desde el nivel de preescolar hasta la Educación Superior, con la posibilidad de acceder de manera paralela a otros programas de Educación No Formal e informal que respondan a sus necesidades y potenciales.
- Meta de calidad, establece indicadores que reflejen el cómo se están orientando las buenas prácticas y de hecho la promoción del ser humano en la implementación del Proyecto Educativo Institucional, donde se evidencie la gestión administrativa, el currículo institucional y la cultura de la valoración de la persona (Hortúa, 2013, p. 10).

B.2 Generación de capacidad profesional

B.2.1 Talleres de capacitación para docentes

Estos talleres deberán ser dictados por los profesionales de la salud y tendrán por objetivo proporcionar información para que el paciente y su entorno (físico y humano) sean parte inherentes al tratamiento.

Independiente de lo que determinen los profesionales de la salud, los talleres deben incluir la definición de cada trastorno y los diferentes tipos si existen, los síntomas principales y los trastornos de conducta asociados, los factores que intervienen en su prevalencia y su evolución con la edad.

La intervención psicopedagógica constituye un pilar fundamental en el tratamiento pues comprenderá las labores para mejorar en rendimiento académico del niño y las dirigidas a la readaptación del niño a un entorno modificado empáticamente para hacerlo apto a la nueva relación social.

B.2.2 Talleres de capacitación para padres

El entrenamiento de los padres es fundamental y deben procurar aumentar sus habilidades sociales y muy especialmente su estilo de comunicación.

B.3 Capacidad interna de diagnóstico previo

B.3.1 Aplicación de la Escala Abreviada de Desarrollo-3 (Pontificia Universidad Javeriana, 2016) por parte del Comité de Inclusión, con base en los resultados

obtenidos en cada una de las áreas de la escala, el desarrollo del niño (por cada área) puede ser calificada como Verde, amarillo o rojo.

B.3.1.1 Semáforo verde, indica un desarrollo esperado para la edad.

B.3.1.2 Semáforo amarillo, indica riesgos o problemas de desarrollo

B.3.1.2.1 Formato de remisión: Se debe realizar la remisión al profesional de la salud, medicina general para ser remitido al pediatra, para una nueva re-tamización, que englobe muchos otros aspectos y logre determinar un plan de acción médico y familiar por espacio de un mes, y al mes siguiente re-tamizarlo el profesional.

B.3.1.3 Semáforo rojo, indica sospecha de problemas de desarrollo, se identifica un caso de alta probabilidad de retraso en una o más áreas.

B.3.1.3.1 Formato de remisión, se debe realizar la remisión inmediata al médico con entrenamiento en desarrollo para que sea evaluado de manera integral.

B.3.1.4 Semáforo blanco, se determina que en las áreas evaluadas, va por encima del desarrollo esperado para la edad; sospecha de desarrollo superior.

B.3.1.4.1 Formato de remisión, se hace la remisión a medicina general, para ser re-tamizado y esperar las sugerencias del personal de apoyo.

C. Aplicación Estrategia de Aprendizaje Colaborativo

Adaptando este aspecto al contexto de la I. E. Inmaculada Concepción, dentro de las actividades del Comité de Inclusión, se sugiere que se adopten las siguientes fases.

C.1 Formación de equipos

C.2 Designación de roles

C.3 Apoyo entre pares

C.4 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

D. Seguimiento y evaluación del Proceso de Inclusión

5. Conclusiones y recomendaciones

Las siguientes conclusiones parten de las oportunidades y condiciones que brindaron los medios para llevar a cabo la investigación; como se aseguró en el planteamiento del problema en la realidad los mecanismos de inclusión de los niños con algún tipo de trastorno o discapacidad, son deficientes, desconocidos e inoperantes.

Después de todos los inconvenientes encontrados, la ruta de inclusión se determinó partiendo de los recursos internos y conocimientos de la I. E. Inmaculada Concepción para desarrollar una cultura organizacional para generar una capacidad de alarma temprana y un manejo de la estrategia aprendizaje colaborativo como elemento dinamizador de inclusión.

5.1. Conclusiones

Para que se lleven a cabo los procesos de educación inclusiva de manera exitosa o efectiva, debe darse un acercamiento entre los sistemas de salud y educación para que los sujetos involucrados, puedan empoderarse de los mecanismos de atención.

En la I. E. Inmaculada Concepción es palpable el desconocimiento de los docentes de las pocas actividades de inclusión que se realizan en ella, los docentes parecen tener una actitud ambivalente y posiblemente de temor ante el reto del manejo de los niños con trastornos o con discapacidad. Manifiestan no tener la formación necesaria para atender a los niños con algún trastorno del desarrollo, pero muestran una actitud favorable a aceptarlos en las aulas.

Los padres de familia, por desconocimiento o falta de información en cuanto a la identificación y posterior manejo de la condición, colaboran poco en el manejo de los niños con trastornos o con discapacidad.

El trabajo evidenció que los estudiantes contribuyen de alguna manera a la protección por el otro y deseo de apoyo a sus pares con necesidades especiales educativas. Estos sentimientos afloran a partir de una especie de liderazgo espiritual de algunos niños del grupo. Estas conductas se observan por el cuidado y buena aplicación del aprendizaje colaborativo de la docente, ya que se detectaron niveles mínimos de tensión y de competencia entre los participantes de los grupos de trabajo.

A nivel de sentimientos, los niños tienen miedo de aceptar algunos tipos de niños particularidades o con discapacidades, y no advierten que conviven bien con el niño con dificultades de aprendizaje que está con ellos, lo que indica que su convivencia ha sido adecuada en cuanto a los valores de aceptación, y sociabilidad.

La presente investigación es una constancia clara que se debe revisar minuciosamente el Índice de Inclusión de las Instituciones Educativas para autoevaluar su gestión de inclusión.

Para las instituciones gubernamentales (Departamento y Municipio) está claro que su objetivo es incorporar la mayor número de estudiantes al sistema educativo (cobertura 100%), pero al momento de realizar un proyecto de inclusión exitoso, no poseen los recursos económicos y humanos para llevarlo a cabo. La normatividad queda como letra muerta.

5.2. Recomendaciones

Se recomienda, en primer lugar, adoptar una estrategia de socialización de los resultados del presente estudio.

Como consecuencia de las metodologías usadas se da importancia, tanto a los resultados descriptivos, como a las interpretaciones de las opiniones individuales obtenidas y a las repuestas de los estudiantes.

Se plantea la necesidad de nuevas investigaciones en el área, especialmente el de relacionar los bajos desempeños de los estudiantes con las prácticas de inclusión de las Instituciones educativas.

El Comité de inclusión de la Institución Educativa Inmaculada Concepción debe tomar un papel protagónico y de liderazgo dentro de la Institución; que, desde la gestión administrativa y pedagógica, se abran los espacios para fortalecer la educación inclusiva y se sensibilice y empodere tanto a los docentes, como a los padres de los niños con dificultades en trastornos y/o discapacidades de los derechos que tienen en el sector salud.

De tal manera, el Comité de Inclusión asegure la búsqueda del personal idóneo en la capacitación de los docentes para que se conviertan en replicadores dentro de la comunidad educativa.

Igualmente, para efectos de intervenciones pedagógicas similares se sugiere y se insta a multiplicar y utilizar los materiales del programa Colombia Aprende.

En definitiva, resultados de la presente investigación pueden servir de base para estructurar cursos de capacitación para mejorar, crear y reforzar actitudes favorables y efectivas en la praxis de la educación inclusiva. A continuación se presentan algunas temáticas a trabajar:

- La inclusión, tipos de inclusión, la inclusión educativa.
- Marco legal de la inclusión educativa (Ley 1618, Decretos 366 y 1491).
- Cartilla EAD-3 y Adaptación.
- Discapacidad (Tipos) y Trastornos del desarrollo (Tipos). Protocolos de trastornos del desarrollo y Discapacidad.
- Aprendizaje colaborativo como ayuda pedagógica en el aula.

Cada una de las cartillas, guías o manuales deberá tener:

- Objetivos instruccionales.
- Un contenido pequeño.
- Bibliografía para ampliar el campo.
- Evaluación formativa (Al final con observaciones e información de retorno).

6. Referencias

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas, Notas y referencias bibliográficas. Disponible en línea.
- Albuquerque de Miranda, C., Ventura Tarasconi, C., & Scortegagna, S. (2008). Estudo epidêmico dos transtornos mentais. *Avaliação Psicológica*, 7 (2), 249-257.
- Ary, D. C. (1989). Introducción a la Investigación pedagógica. México : McGraw-Hill.
- Asociación Andaluza de Dislexia. (2010). *Guia General sobre Dislexia*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>
- Ayala, M. (2008). *Sociedad, conflicto y convivencia*. Baltazar.
- Barrio de la Puente, J. L. (2008). *Hacia una educación inclusiva para todos*. Madrid.: Universidad Complutense de Madrid.
- Boekaerts, M. (2016). El rolo crucial de la motivación y de las emociones en el aprendizaje en el aula. En. La Naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO., pp 83-103.
- Cardona, E.; Arambula, G. y Vallarta, S. (s.f.). Estrategias de atención para diferentes discapacidades. *Manual para padres y maestros*.
- Cardona, M. y Carmona, D. (2012). Estrategias pedagógicas en el área de matemáticas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados 1º, 2º y 3º de la Institución Educativa Gimnasio Risaralda sede América Mix.
- Castejón, C. y Miñano P., P. (2011). La diversidad del alumnado y la educación especial. En L. C. Navas, *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. San Vicente (Alicante): Club Universitario.
- Clarizio, & McCoy. (2000). *Trastornos de la Conducta en el niño*. Mexico: El Manual Moderno.
- Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula*. (Vol. Volumen 9). Educación y Educadores.
- Costa Caminha, R. (2009). Autismo: um transtorno de natureza sensorial? *Psicologia Clínica*, 21(1), 231.

- Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage. pp.143 -171.
- Cuevas, L. M. (2005). Determinantes del estado de salud de la. *Econ. Gest. Desarro. Cali (Colombia) N° 3* 125 - 151, 125 - 151.
- De los Reyes, A. C. (Diciembre de 2008). *Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla*. Recuperado de <http://rcientificas,uninorte.edu.co/index.php/psicologiapsicaribe2uninorte.edu.co>
- Díaz H., O. Franco M., F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte n° 12*, Atlántico (Colombia).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández- Rojas G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Diccionario Espasa-Calpe. (2005). *Diccionari de la lengua española*. Recuperado el 10 de Abril de 2017, de <http://www.wordreference.com/definicion/protocolo>
- Echeita S.; Duk H. (2008). *Inclusión educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. vol. 6). Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (s.f.). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. // *Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada.
- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación. Su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- El regalo*. (s.f.). Video obtenido de <https://youtu.be/RWQeRxhvnBI>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (20 de Noviembre de 1989). *Convención de los derechos de los niños*. Recuperado el 22 de Marzo de 2017, de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/CDNparte1.pdf>
- García. (2016). *Impacto de la intervención de los sectores oficial, empresarial y religioso en la educación oficial caso I.E. Monseñor José Manuel Salcedo*. Santiago de Cali, Universidad Sanbuenaventura.
- García-Peinado, R.; Martínez, P. A. M.; Morales, P. C. y Vásquez, S. J. (2011). Enseñar la justicia social en educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – Vol. 9, No. 4*.

- Gobierno Vasco. (s. f.). *Guía de Buenas Prácticas. "El profesorado ante la enseñanza de la lectura"*. Recuperado de: http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/Dislex_guia_buenas.pdf/5d36cb3c-b9c6-4409-b7ab-d3db0f5f3885
- Goetz, J. P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- González, S. O. (2013). *Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. 5ta ed. México D.F.: Mcgraw-Hill.
- Hortúa, J. O. (2013) *Material didáctico en braille para estudiantes con limitaciones visuales en el curso de habilidades integradas en inglés i de la Licenciatura en lenguas extranjeras (inglés-francés) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje en la Universidad Del Valle. Trabajo de grado para optar al título de licenciado en lenguas extranjeras*. Cali, Universidad del Valle.
- Ibarra, M. L. (2014). *Educación en la Escuela, educación en la familia. ¿Realidad o utopía?* La Habana: Universitaria Felix Varela.
- Jara, H. O. (2003.). *Para sistematizar experiencias. Revista No. 20 Equipo de Innovaciones Educativas-DINEDDT- MED*, pp. 2 – 10.
- República de Colombia (2006). *Ley 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia*.
- Llinás, R. R. (2002). *El cerebro y el mito del yo El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá: Norma.
- Melero, J. (2011). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid.
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2010). *Guía de Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes*. Ministerio de sanidad, Política social e Igualdad. Catalunya: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Atención Educativa a la población con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la Educación Inclusiva*. Bogotá.

- Organización de las Naciones Unidas. (10 de Diciembre de 1948). *Declaración de los derechos humanos*. Recuperado el 10 de Marzo de 2017, de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights>
- Padrós, T. N. (s.f.). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo y la casualidad cotidiana.
- Parrilla, A. (2014). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Universidad de Vigo. Revista de Educación, núm. 327*, p. 11-29.
- Peak, H. (1989). Los problemas de la observación objetiva. En: Los métodos de investigación en las ciencias sociales, Festinger y Katz. *PAIDOS Studio*, pp. 235-285.
- Pereira, P. Z. (2011). Diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, Enero-Junio, 2011*.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2016). *Escala Abreviada de desarrollo-3*. Bogotá, Colombia.
- Maset i M., P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), pp. 89-112.
- Quijano Matínez, M. C., Aponte Henao, M., Suarez García, D. M., & Cuervo Cuesta, M. T. (Enero - abril de 2013). Caracterización neuropsicológica en niños con diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje en Cali, Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 67-90.
- Quintanilla, R., L. (2014). *Un camino hacia la educación inclusiva: Análisis de normatividad, definiciones y retos futuros*. Tesis de Magister en Discapacidad e Inclusión Social. Bogotá, Colombia.: Universidad Nacional de Colombia.
- Rabadán R., J. A., & Giménez G., A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XXI*, 15(2), 185-212.
- Raimilla, E., M. y Morales, S., S. (2014). Niños con necesidades educativas especiales: Requerimientos de familias frente al rol del educador inicial. *Revista Infancias Imágenes vol. 13 No. 1*, pp. 8-22.
- Rubio G., M. H. (2012). Inventario de desarrollo como instrumento de ayuda diagnóstica en niños con dificultades en la participación de actividades escolares. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 139-149.

- Sandoval, M.; Lopez, M. L.; Miquel, E.; D., Durán; Giné, C.; Echeita, G. (2002). *Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Recuperado el 12 de Abril de 2017
- Santana, S., A. y Mendoza G., J. A. (2017). Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva. Universidad de Manizales.
- Schein, E. H. (1982). *Psicología de la Organización*. Cali: Carvajal S. A. .
- Secretaria de Educación Pública. (2001). *Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: Esteban Manteca Aguirre (ed.).
- Slavin, R. E. (2016). *El aprendizaje cooperativo: ¿qué hace que el trabajo en grupo funcione? En: La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO.
- Soto, C. R. (2003). *La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad* (Vol. vol. 3). Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación".
- Souza dos Santos, S. (2006). *Inclusión, ¿para qué? Diversitas: Perspectivas en Psicología*,. Obtenido de vol. 2, núm. 2,: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67920213>
- Sutton, J. E. (2013). *Teacher attitudes of Inclusion and Academic Performance of Sttudent with Disabilities*, p. 43. Recuperado el 12 de Abril de 2017, de <http://aquila.usm.edu/dissertation/398>
- Tavernal, A. S., & Peralta, O. A. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 113-139.
- Universidad de los Andes. Facultad de derecho. (s. f.). Educación inclusiva. Garantía del derecho a la educación inclusiva.
- Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*. p. 64-75.

Anexos

Anexo A. Encuesta para estimar los conocimientos del grupo de maestros del grado. Primero en el tema de inclusión. Criterios para decidir el tema de investigación

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN	
	Plantel Oficial Departamental - Especialidad Técnico Comercial Resolución 1111 de 17 de mayo de 2011	
	ENCUESTA EN TORNO A LA INCLUSION	

ENCUESTA PARA ESTIMAR LOS CONOCIMIENTOS QUE EL GRUPO DE MAESTROS DEL GRADO PRIMERO TIENE EN EL TEMA DE INCLUSION

1. Se siente usted capacitado para trabajar con población con discapacidad.
SI ____ NO ____
2. Usted sabe cuál es la diferencia entre el término inclusión educativa e integración educativa
SI ____ NO ____
3. Usted conoce los diferentes tipos de discapacidad que se reportan al SIMAT.
SI ____ NO ____
4. Necesita información de cómo enseñar a niños con algún tipo de discapacidad
SI ____ NO ____
5. Los niños con algún tipo de discapacidad deben aprender todo de todas las áreas
SI ____ NO ____
6. A niños con algún tipo de discapacidad se deben promover con notas de 3.0.
SI ____ NO ____
7. Sabe usted que es flexibilización curricular.
SI ____ NO ____
8. Le gustaría entrevistarse con psicólogos, trabajador social, psiquiatra, para recibir asesorías en temas de discapacidades.
SI ____ NO ____
9. Le parece duro manejar las actitudes de los demás niños en torno a un niño con algún tipo de discapacidad.
SI ____ NO ____
10. Considera usted que los padres de niños con algún tipo de discapacidad, reciben las ayudas médicas y sociales para sacar adelante a sus niños.
SI ____ NO ____

Anexo B. Encuesta de caracterización de los padres y los estudiantes.

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN Plantel Oficial Departamental - Especialidad Técnico Comercial Resolución 1111 de 17 de mayo de 2011	
	ENCUESTA POBLACIONAL	
	FECHA: _____	SEDE: JORNADA: _____

1. Edad del estudiante encuestado: _____.
2. Tiempo de permanencia en la Institución: _____.
3. Es repitente: _____.
4. Ha llegado de otro colegio del año anterior ____ ¿Cuál? _____
5. Qué religión profesa ? _____.

Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántas personas viven en casa? _____.
2. ¿Quiénes viven con el niño@? _____

3. Escolaridad de las personas de la casa:

Papá _____ Mamá _____ otras personas que
vivan en la casa. _____

4. ¿Cuáles son los oficios que hacen los adultos de la casa?

5. Vive en casa propia: Si _____ No _____: Familiar _____

6. Qué tipo de vivienda:

- a. Arrendo,
- b. Subarrendamiento,
- c. Propia,
- d. Compartida.

7. Qué servicios públicos posee:

Luz? ____ gas ____ Acueducto ____ Agua de pozo.

- a. Otra. Cual? _____

6. Qué tipo de vehículo posee la familia? _____.

7. ¿Cuánto tiempo tiene la familia de vivir en Villagorgona?

- a. Entre 0-5 años.
- b. Entre 5-10 años.
- c. Entre 15 o más años.

8. ¿Desde dónde llegaron a Villagorgona? _____.

9. Quién toma las decisiones en la familia?

- a. Compartida.
- b. Papá.
- c. Mamá

- d. Abuela
 e. Otro. Cuál? _____.
10. ¿Cuáles son las edades de los que viven en la casa? _____
 _____.
- 12 ¿Qué tipo de aparatos tecnológicos tienes en casa? Puedes escoger más de una opción.
- Computadora Tableta Celular TV Equipo de sonido
 Radio Otro
- 13 ¿Qué hace el estudiante en el tiempo libre, extra clase?:
 Práctica deportiva Ve televisión Usa computadora Estudia
- 14 ¿Cuáles son las responsabilidades del niñ@ en el hogar?

- 15 ¿Quién o quienes apoyan las actividades de estudio del niñ@ en casa?
 _____.
- 16 Usted ha evidenciado algún problema académico? Si ____ No____
- 17 Posee su niñ@ algún problema comportamental? Si ____ No____
- 18 En qué área específicamente? _____.
- 19 Ha visitado al médico por esa razón? _____
- 20 ¿Qué diagnósticos ha tenido en su historia clínica? _____
- 21 ¿Qué tratamiento médico ha adelantado el niñ@? _____
- 22 El servicio médico, le ha brindado las herramientas para que su niñ@ pudiera superar las dificultades que presenta su hijo en los ámbitos de escuela y/o la comunidad? _____.

OBSERVACIONES:

Anexo C. Entrevista para profesores.

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN Plantel Oficial Departamental - Especialidad Técnico Comercial Resolución 1111 de 17 de mayo de 2011 ENCUESTA POBLACIONAL	
	FECHA:	SEDE: JORNADA:

El presente instrumento tiene por objeto identificar, clasificar y definir patrones de actitudes frente a los niños con necesidades educativas especiales (NEE). Está dividido en dos partes: la primera tiene por objetivo identificar la persona encuestada y la segunda definir la actitud que tiene esa persona con respecto a los estudiantes con NEE.

I. IDENTIFICACION DEL DOCENTE *(Por favor llene los espacios en blanco)*

1.1 Nombre _____ (Si lo desea)

1.2 Nivel Académico _____ (Si lo desea)

1.3 Asignatura(s) que dicta _____

1.4 Horas de clase a la semana: _____

1.5 Número de horas que ha recibido en preparación para el manejo de niños con NEEI ___ 0-3 ___ 4-10 ___ 10+

1.6 ¿Posee algún título en educación especial? _____ ¿Cuál? _____

1.7 Número de años que trabaja en el área de la educación _____

1.8 Número de años que trabaja en un programa de inclusión _____

1.8 En el aula (clase) cuántos niños con discapacidad cree que hay _____

1.9 En el aula (clase) cuántos niños con talentos especiales cree que hay _____

1.10 La Institución Educativa aplica la normatividad para atender a los niños con NEE _____

1.11 La Institución Educativa posee recursos económicos para atender a los niños con NEE: Si _____ No _____ No se _____

1.12 La Institución Educativa cuenta con un currículo flexible y pertinente para aplicar la inclusión: Si _____ No _____ No se _____

1. Percepción general que usted tiene de los estudiantes con NEE, de la normatividad y de la inclusión

Para las siguientes proposiciones, por favor marque con una X, según su criterio personal, las conductas que usted adopta, o considera conveniente, en el manejo de niños con necesidades especiales de educación (NEE). Puede marcar solo una opción.

1. El modelo educativo actual es adecuado para atender niños con NEE
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

2. Debe tener usted oportunidad de elegir, aceptar o rechazar niños con NEE
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

3. Los niños deben recibir alguna prueba de aptitud física (oído o vista) al ingresar al sistema educativo.
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

4. Los niños con discapacidad deben tener profesores especiales
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
5. Los niños con discapacidad pueden obtener buenas notas.
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
6. Los niños con NEE son una carga laboral extra
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
7. Los niños con NEE son una oportunidad de éxito y reconocimiento para los maestros
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
8. Los niños con NEE tienen baja capacidad de aprendizaje
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
9. Algunos niños con NEE poseen talentos especiales que se deben aprovechar
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
10. El aprendizaje colaborativo es una buena estrategia de adaptación para los NEE
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
11. Es necesario adecuar el currículo a las exigencias de los niños con NEE
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
12. Atender los niños con NEE merece reconocimiento económico extra
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
13. Es difícil manejar los sentimientos negativos hacia los niños con NEE
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
14. Es suficiente el apoyo que recibe de los padres en el manejo de los niños con NEE
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
15. Siente gran motivación en el trabajo con niños con NEE
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
16. Siente frustración cuando los niños con NEE no aprenden
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo
17. Es suficiente el apoyo que recibe de profesionales de la salud en el manejo de los niños con NEE
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

18. Los profesores deben recibir capacitación para el manejo de los niños con NEE
/___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
/___/ Muy en desacuerdo

19. Requiere más capacitación para asegurar el éxito de la inclusión de los niños con NEE

/___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
/___/ Muy en desacuerdo

20. Los niños con discapacidad responden positivamente al manejo que usted le ha brindado en el aula

/___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
/___/ Muy en desacuerdo

21. Los niños con NEE requieren mucho tiempo de atención

/___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
/___/ Muy en desacuerdo

22. La inclusión es un proceso social signo de buena calidad educativa

/___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
/___/ Muy en desacuerdo

23. La inclusión es un derecho esencial de los niños

/___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
/___/ Muy en desacuerdo

24. La inclusión es parte de las competencias ciudadanas con NEE

/___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
/___/ Muy en desacuerdo

Anexo D. Encuestas para padres de familia.

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN Planteo Oficial Departamental - Especialidad Técnico Comercial Resolución 1111 de 17 de mayo de 2011	
	ENCUESTA POBLACIONAL	
	FECHA:	SEDE: JORNADA:

El presente instrumento tiene por objeto identificar, clasificar y definir patrones de actitudes frente a los niños con necesidades especiales de educación.

I. IDENTIFICACION DEL PADRE *(Por favor llene los espacios en blanco)*

1.1 Nombre _____ (Si lo desea)

1.2: En su hogar cree usted que algún niño posee discapacidad o talento especial _____

1. PERCEPCION GENERAL QUE USTED TIENE DE LOS ALUMNOS

Por favor marque con una X, según su criterio personal, las características que según usted, definen o describen al alumno. Puede marcar la opción que considere conveniente.

1. ¿Sus hijos deben recibir alguna prueba de aptitud física (oído o vista)?
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

2. ¿Sus hijos deben recibir alguna prueba de aptitud psicológica (mental)?
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

3. ¿Sus hijos deben recibir alguna prueba de aptitud neurológica?
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

4. Los niños con discapacidades deben estudiar junto con niños sin discapacidades o llamados niños promedio
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

5. Los niños con discapacidad deben tener profesores especiales
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

6. Los niños con discapacidad deben estar en aulas especiales
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

7. Es suficiente el apoyo que recibe de los profesores en el manejo de los niños con algún tipo de discapacidad
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

8. Considera usted que el sistema de salud le brinda el apoyo oportuno y suficiente a los niños con algún tipo de discapacidad y a sus familias
 /___/ Muy de acuerdo /___/ De acuerdo /___/ Indiferente /___/ En desacuerdo
 /___/ Muy en desacuerdo

Anexo E. Encuestas para directivos o administrativos (Adaptado de MEN, s. f.)

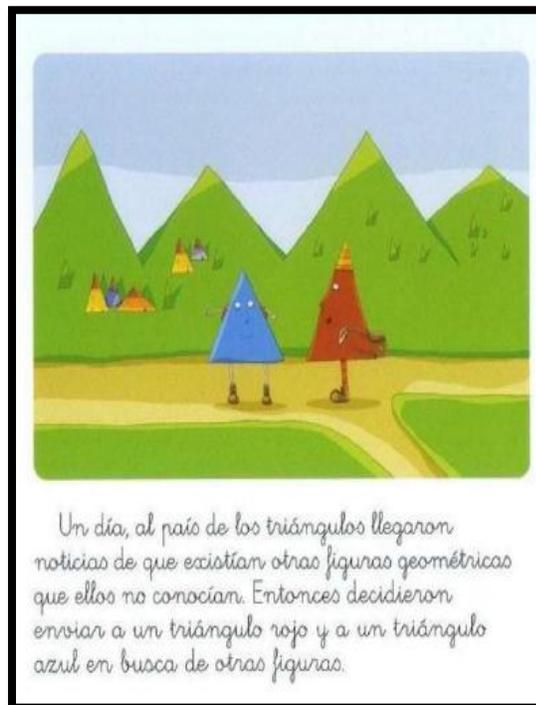
	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN Plantele Oficial Departamental - Especialidad Técnico Comercial Resolución 1111 de 17 de mayo de 2011	
	ENCUESTA POBLACIONAL	
	FECHA:	SEDE: JORNADA:

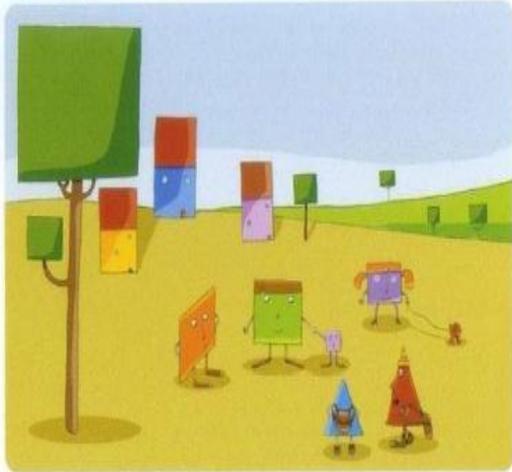
Pregunta	Descriptor	S	C S	AV	NS	NH
A.1.1	La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
A.2.4	La institución educativa utiliza los resultados del Índice de Inclusión para realizar acciones de mejoramiento					
A.3.2	En la institución, el Consejo Académico orienta la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de todos los estudiantes.					
A.4.3	La institución desarrolla políticas de reconocimiento y estímulos a los integrantes de su comunidad educativa que lideren acciones inclusivas.					
A.6.3	La institución educativa intercambia recursos y servicios con otras instituciones para fortalecer el desarrollo de acciones inclusivas.					
B.1.2	En la institución educativa el enfoque metodológico permite que cada estudiante aprenda colaborativamente, teniendo en cuenta sus características, estilos y ritmos de aprendizaje.					
B.4.5	En la institución educativa los servicios o personal de apoyo se coordinan para fortalecer las acciones inclusivas con la comunidad educativa, incluyendo aquellos estudiantes que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					

C.1.1	La institución educativa presenta alternativas de ingreso a la población en situación de desplazamiento, discapacidad, abandono y que no tienen la documentación completa requerida para legalizar el proceso.					
C.1.3	La institución educativa realiza procesos de registro sistemático de los logros de aquellos estudiantes que requieren flexibilización curricular.					
C.3.1	En la institución educativa los servicios complementarios (transporte, alimentación, salud) que se ofrecen, satisfacen las necesidades de los estudiantes que más lo requieren.					
C.4.3	En la institución educativa el programa de formación y capacitación para el personal de la institución incluye propuestas innovadoras y pertinentes que respondan a las necesidades de la atención a la diversidad de los estudiantes, incluso de aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento, entre otros.					
C.4.8	La institución educativa tiene una política que promueve la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad, incluyendo aquellos dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad desplazamiento y analfabetismo, entre otros.					
D.2.2	La institución educativa realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.					
D.2.3	En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.					
D.3.3	En la institución educativa se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.					

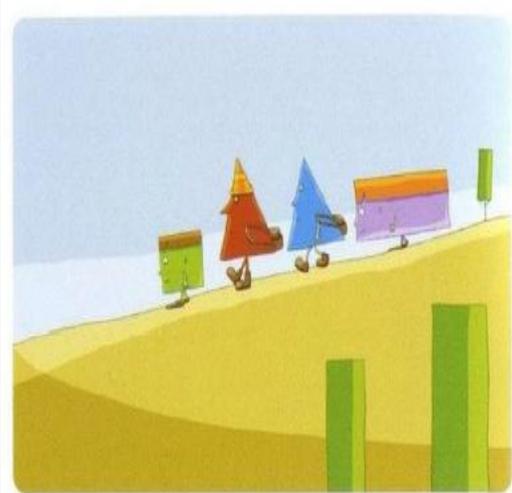
Anexo F. Cuento El país de las formas geométricas (Luisa Mendes y Manuela Guedes).

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN Plantel Oficial Departamental - Especialidad Técnico Comercial Resolución 1111 de 17 de mayo de 2011	
	ENCUESTA POBLACIONAL	
	FECHA:	SEDE: JORNADA:

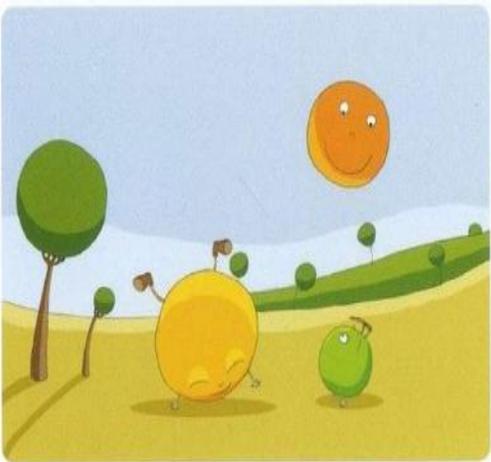




El primer país que encontraron era de unas formas muy derechitas y con todos los lados igualitos que se llamaban cuadrados. Explicaron a sus nuevos amigos por qué estaban allí y los cuadrados enviaron al cuadrado verde con ellos a buscar otras formas.



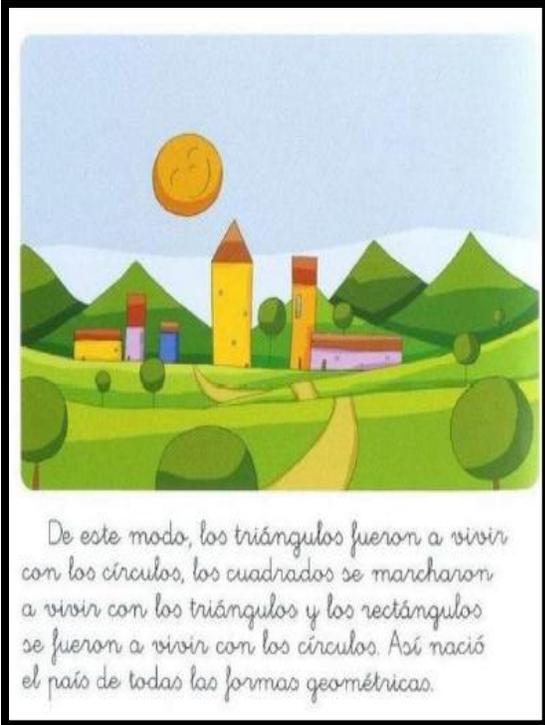
Al lado del país de los cuadrados estaba el país de los rectángulos, que eran primos lejanos de los cuadrados, pero no se conocían. El rectángulo morado se unió al grupo para continuar buscando nuevas formas.



Descubrieron, allá lejos, un país donde todos sus habitantes eran redondos, de diferentes tamaños y colores. Eran los círculos, unos personajes muy divertidos porque siempre estaban dispuestos a rodar.



Los círculos pensaban que las otras formas eran muy raras, llenas de puntas y esquinas, y siempre tan rectitas. Entonces decidieron entre todos que, para conocerse, se podrían visitar unas a otras y hasta podrían, si quisiesen, ir a vivir al país que más les gustase.



¿Y tú, vives en
el país de todas las
formas geométricas?

Anexo G. Cuento Por cuatro esquinitas de nada (Jérôme Ruillier).

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN Plantel Oficial Departamental - Especialidad Técnico Comercial Resolución 1111 de 17 de mayo de 2011	
	ENCUESTA POBLACIONAL	
	FECHA:	SEDE: JORNADA:





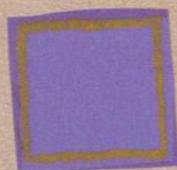
¡Ring! Es hora de entrar en la casa grande.



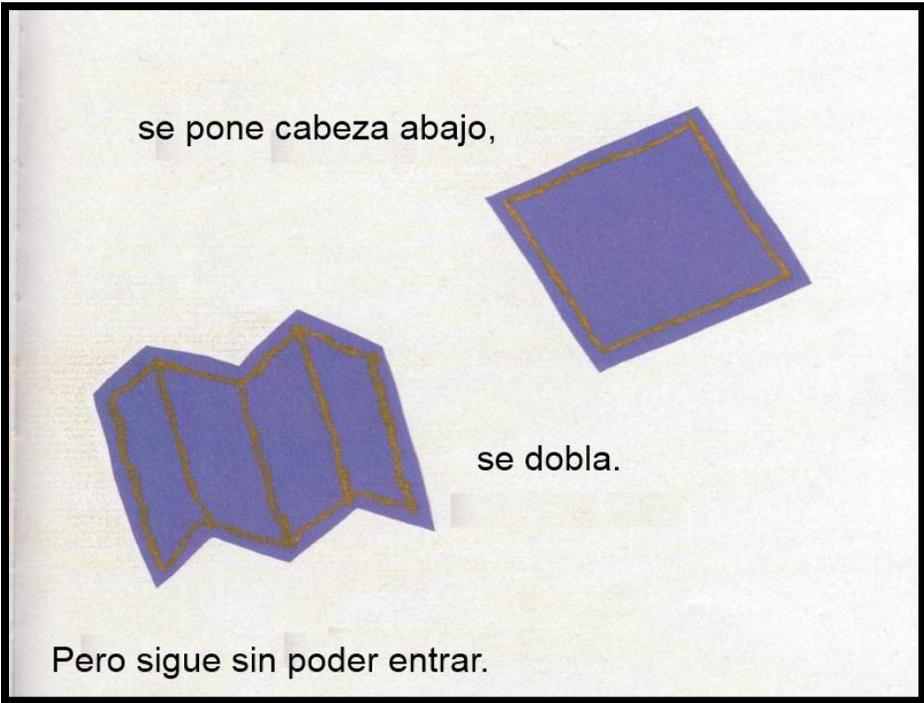
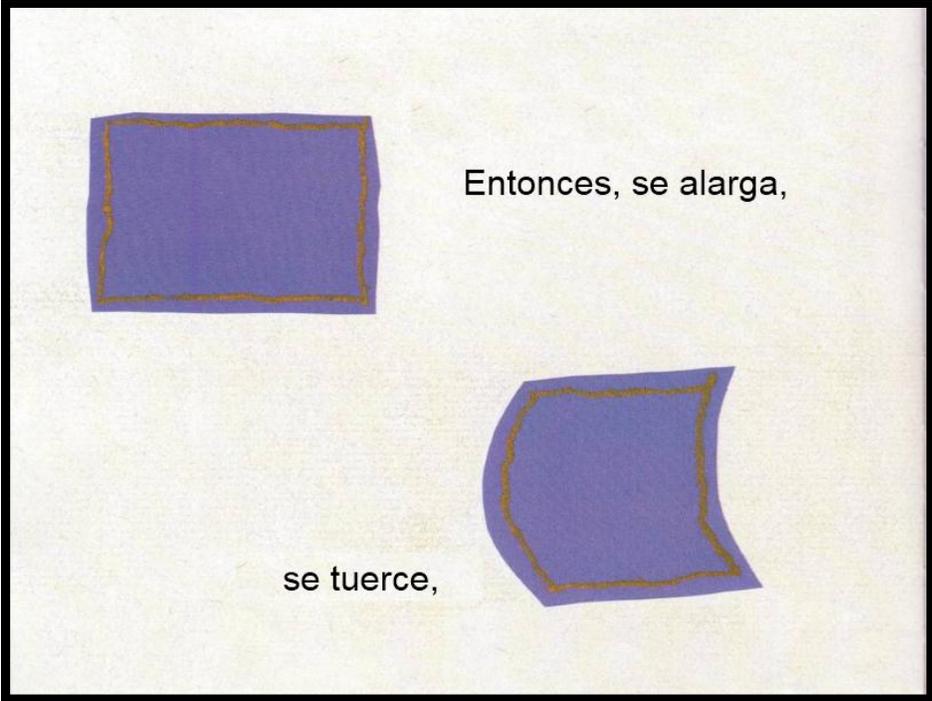
¡Pero Cuadradito no puede entrar!

No es redondo como la puerta.

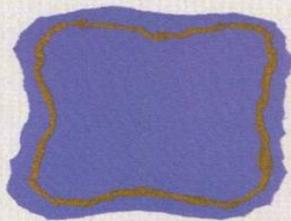
Cuadradito está triste.



Le gustaría mucho entrar en la casa grande.

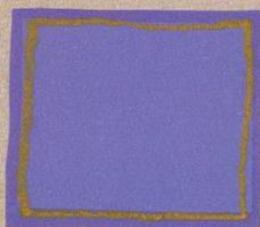


- ¡Sé redondo! – le dicen los Redonditos.



Cuadradito lo intenta con todas sus fuerzas.

-¡Te lo tienes que creer! – dicen los Redonditos.
-Soy redondo, soy redondo, soy redondo...
-repite Cuadradito.



¡Pero no hay nada que hacer!



-¡Pues te tendremos que cortar las esquinas!
-dicen los Redonditos.



-¡Oh, no! -dice Cuadradito-. ¡Me dolería mucho!





¡Es la puerta!



Entonces, recortan cuatro esquinitas,
cuatro esquinitas de nada...



Anexo H. Transcripción de Audios de las conversaciones con los estudiantes.

AUDIO #1

¿Te gusta tanto cómo el tuyo o más? Niña- me gusta como el mío.

Hola como estas tu descríbeme este altar. Yasiri a una persona le gustan las flores y también las mariposas. Profesora: deseen un aplauso todo.

¿Qué hemos descubierto con este ejercicio? Grupo el amor

¿Por qué descubres tú el amor? Porque nosotros no sabemos tanto del amor pero nos gusta el amor de los niños.

AUDIO #2

¿Todos los altares son iguales?

Niños: no son diferentes

Nena y que es lo que dices tú ¿te parece chévere que sean diferente? Si.

Y si hay un altar por ejemplo que no ve nada que tiene todo oscuro ¿tú que sentirías?

Nada. ¿Y tú que dices? Pues no supo que dibujar

¿No pensarían en que siente esa persona? No.

Tu si encuentras un altar que todo está negro ¿te daría miedo pararte en ese altar? Si

¿Qué sentiría esa persona que está sentada en un altar así? Juan David -- ¡ha ¡miedo

¿Será que esa persona ve o no ve? Ve

O no ve ¿usted que sentiría en un altar netamente negro de una persona que no vea?

¿Le daría miedo? (niña si me daría miedo). Yo le ayudaría a dibujar lo que a él le guste.

Profesora pero ósea que les gusta mucho su altar. Y ese que es negro, negro ¿usted lo rechazaría y lo sacaría del salón? La niña responde Sí. ¿En serio sacarías a alguien ciego del salón? No.

Ve ¡¿y tú que harías? Niño este no es el mío. ¿Este no es el tuyo pero te gustaría?

Niño este es el mío. Ha este es el tuyo.....y tu si encuentras un altar que tenga

dibujado cocodrilos, que tenga dibujados unos osos. ¿Podrías pararte en ese altar? No

¿te daría miedo? Si. Y ¿rechazarías a esa persona que les gustan los osos y los

cocodrilos? ¿No serias amiga de alguien diferente? Si. Ha si serias amiga porque a mi

me gustan cosas diferentes y él puede ser amigo mío porque le puede gustar lo mío también

AUDIO #3

¿Por qué se sintieron bien o porque se sintieron mal en la actividad? Por las diferencias que hay. ¿Qué sentimos de estar en un altar diferente a nosotros? R// No sentimos nada; otro contesta miedo. Tú ¿también sentiste miedo? ¿Por qué te dio miedo? R//

No. ¿No sabes que sentiste? Tú ¿Qué sentiste de estar en un altar diferente? R// paz

¿y que sentiste? R// amor.

Nicolás ¿te parecía chévere estar en un lugar distinto al que tú hiciste? ¿Aprendiste algo de la persona de donde estabas? ¿Era muy diferente a ti ?R// Si ¿en que se diferenciaba más? ¿en que se diferenciaba más la persona a la que tú fuiste al altar? Al que fuiste ¿era niño o niña ?R// niña profe habla era niña con razón. ¿Juanita que sentiste en el otro altar? R// Me sentí bien ¿era una persona muy parecida o diferente a ti? Juanita R// muy diferente a mí. Ahora si otra vez si tu estuvieras en un altar de un

niño ciego y ves que todo está negro tu ¿te pararías y te sentirías bien? R// No, me daría miedo.

Y si alguna vez llegan a mandar un niño ciego a tu salón ¿tú lo rechazarías? R// No profesora. Muy bien ¿por qué no lo rechazarías? Hay no porque es casi igual a nosotros se merece una oportunidad porque es un hermano de Dios y sería nuestro amigo. Tendríamos que hablar con él.

Y si usted mi amor se para en un altar donde hallan unas metralletas y unos cocodrilos de alguien que venga del Amazonas ¿usted se pararía allí? Natalia R/ No porque me mordería el cocodrilo.

Y tu aprendiste que las personas q son distintas es mejor no estar con ellas ¿quién te enseñó eso? R// Si puedo estar con ellas porque son personas como nosotros, lo que pasa es que algo diferentes.

AUDIO # 4

Vamos a ver y a leer el cuento “las figuras geométricas: Que las otras formas eran muy raras llenas de puntos y esquinas y siempre tan parejitas entonces decidieron entre todos que para conocerse.se podrían visitar unos a otros y hasta podrían si quisiesen ir a vivir al país que más les gustase. De ese modo los triángulos fueron a vivir con los círculos los cuadrados se marcharon a vivir con los triángulos y los rectángulos se fueron a vivir con los círculos así nació el país de todas las formas geométricas. ¿Tu viven en el país de todas las formas geométricas R//coro de niños sii...señora.

AUDIO # 5

Vamos a ver y a leer el cuento “Por cuatro esquinitas de nada” Después cuadradito se dobla pero tampoco puede entrar no pueden entrar los redonditos desde adentro de la casa grande le grita se redondo, se redondo, se redondo; cuadradito intenta con todas sus fuerzas de volverse redondo, redondo para parecerse a los demás pero, cuadradito no puede no puede lo intenta con mucha fuerza. Profesora ¿le duele cierto? R// Niños Sii... Profesora porque eso es doloroso cierto. Que a este le jaláramos la oreja para que se estirara ¿le dolería cierto? niños R//Si.. Profe cuadradito hace eso mismo listo, te lo tienes que creer y cuadradito empieza y dice soy redondo soy redondo. Como si fuera magia cierto. Soy redondo soy redondo soy redondo, profe ¿cuadradito puede ser redondo? Niños R// Noo profe yo puedo por ejemplo, Yo puedo pensar por ejemplo voy a ser niño voy a ser niño voy a ser niño y convertirme en niño? R// niños noo profe eso no se puede cierto eso es natural cierto y mi sexo binó desde hace rato desde que nació desde que me concibió mi mama y mi papá en el vientre correcto, y ya no lo puedo cambiar, ni voy a decir por ejemplo que voy a nacer con el pelo crespo con el pelo crespo, no uno nace y así se queda cierto. ¿Cuadradito cómo nació? R//niños cuadrado. Profe ¿y se va a quedar? R//niños cuadrado profe él no va a cambiar. Niños él no va a cambiar de redondos profe de redondo pero no hay nada q hacer, pues tenemos q cortarte las esquinas dicen los redonditos ¿para que queden parecidos a quién? R//niños al cuadrado, al redondo a los circulitos ¿pero no creen que le corten a uno una parte otra parte para q parezca para q yo me parezca a él entonces empiecen

a cortar pedacitos me tendrían que cortar bastante ciento? Si no puede ser tan alta ¿a mí me dolería cierto? R//niños si.. Profe a él también le dolería entonces. Dice cuadradito o no cuadradito o no, me dolería mucho. ¿Qué podemos hacer? I se agarran todos ¿así como es que es En estado de qué? R//niños de pensar. Profe de pensar busquemos otra salida. ¿Qué podemos hacer para que cuadradito no lo tengamos que cortar? R// niños cortar la puerta cortar abajo. Profe aja vamos a ver si es cierto, cuadradito es diferente pero nunca, nunca será redondo por ejemplo si nosotros tenemos en la casa una perra y tiene perritos ¿será que algún día podrá tener gatos porque yo quise q tuviera gatos R// niños noo.., profe no, siempre va tener perritos cierto. Porque es su naturaleza los redondito se reúnen en la casa grande hablan durante mucho tiempo pensando utilizando la inteligencia cierto R// niños la mente profe usando la mente que podemos hacer, que podemos hacer, que podemos hacer hasta que comprendan que cuadradito no tiene que cambiar es que porque lo vamos a obligar a cambiar a él cierto. Niños tienen que cortar la puerta, profe tenemos que cambiar las condiciones entonces si la puerta era redonda ¿Qué debemos hacer? Niños R// cortarla profe correcto entonces recortan cuatro esquinitas, cuatro esquinitas de nada que permiten que cuadradito entre a la casa niños grande profe grande muy bien junto a todos quienes junto a todos quienes niños sus amigos profe los amigos los circulitos. Ha oiga que cuadradito se siente solo no tiene familia se siente así cierto porque en la escuela con el corazón roto desamparado. ¿Por qué en la escuela todos somos familia cierto? R//niños si. Profe no, pero incluso aquí dentro del salón de clase todos somos familia cierto todo nos queremos como hermanos y a la profesora la vemos ¿cómo a quién? R// niños mama profe la mama. Entonces nosotros somos una familia bien numerosa cierto, de hermanos bien numerosos, pero cuadradito no puede entrar al salón donde está la profesora. Listo no puede entrar a la casa grande le gustaría mucho a cuadradito entrar a la casa grande entonces cuadradito dice yo tengo que entrar y el se alarga se alarga para caber por la puerta pero alargándose no entra l duele porque el quiere parecerse a los círculos para ser aceptado después se retuerce se retuerce pero tampoco cabe por la puerta porque él es diferente después se pode cabeza abajo de cabezas a ver si contando con la cabeza puede caber pero que le pasa a cuadradito.

Profe ¿Cómo vamos hacer para meter ese cuadrado en el círculo denme ideas? Niños R// hacer el circulo más grande. Profe hacer el círculo más grande niños ho hacer un cuadrado, profe ¿cómo lo arias? Párate y me explicas R//niños cortándolos profe este esté este ya lo vieron ellos ahí el final, bueno a ver mire cuatro esquinitas de nadas quienes son los personajes de esta historia niños R//Los niños profe el redondo y el cuadrado aja dice cuadradito juega con sus amigos. ¿Quién es cuadradito? ¿De qué color es cuadradito? niños R//azul profe muy bien a hora les pregunto yo ¿miren que hay círculos cierto? R// Niños sii profe ¿todos son iguales? Niños R// No profe ¿Qué tienen de diferente? Niños R// colores profe colores muy bien cuadraditos juega con círculos de diferente colores pero todos son diferentes ¿a quién? Niños R// al cuadrado profe muy bien, rin suena un timbre es la hora de entrar a la casa grande donde suena un timbre niños en el colegio profe y cuando suena el timbre ¿ustedes que hacen? Niños R// venir al salón profe venir al salón es hora de entrar a la casa grande pero cuadradito no puede entrar niños porque la puerta es muy redonda profe no es redonda como la puerta. Pensemos aquí mire ya todos círculos de diferentes colores entraron

por ese huequito que se llama puerta niños porque no Caben profe pero cuadradito no puede entrar porque él no cabe cuadradito se siente mal, triste porque niños porque no puede entrar profe ha porque no tiene los amigos al lado niño la puerta es muy redonda profe ¿vamos a ver qué pasa pero cuadradito cómo se siente? niños// mal, triste profe odioso ¿y qué piensa de la vida cuadradito?

AUDIO # 6

¿Por qué le daba rabia con el perrito? Niña R// porque es muy cansón, pero. ¿Porque le pego una patada al principio al perro? R// porque no lo quería. ¿Y por qué no lo quería? Porque molestaba mucho por cansón. Otro niño contesta por qué no lo quería porque no tiene patas. Otro porque estaba mocho otro dice el perrito quería jugar con el niño y el niño estaba jugando con el juego del play. ¿En que se parece todo lo que decimos nosotros con el mundo de las figuras y el mundo del niño sin su pie en que se parece eso? ¿Qué aprendemos de eso? ¿Tú que aprendiste? Evelin R// el ser diferente es bueno. Tú ¿qué aprendiste del mundo de las figuras y lo que hicimos con nuestros altares. Y el perrito corto de una pierna; es bueno lo que hicimos? ¿Y porque? Eimy ¿Cómo te sentiste y porque? R// Es bueno y ¿Por qué que sentiste cuando viste cuadrados andando con círculo? R// Que eran muy amables. ¿Y cuando somos diferentes los unos de los otros o entre nosotros; será que la podemos pasar bien? Niño: Si profe y tenemos que arriesgarnos a hacer amigos, así sean diferentes a uno: ¿En que se parece todo lo que hacemos o decimos nosotros con el mundo de las figuras y el mundo del niño sin su pie, en que se parece eso? Que todos ellos quisieron conocerse y la pasaron bien aunque eran diferentes ¿Qué aprendemos de eso? ¿Tú que aprendiste? El ser diferente también es bueno.

¿Y qué se necesita para ser amigos de todos? Que seamos amables los unos con otros como fueron: las figuras, los círculos, el niño.¿Y quiénes eran amables los círculos o los cuadrados? R// todos dos. Profe a todos dos muy bien. Hay que volverse más amable.

AUDIO # 7

¿Nos despedimos con la canción? R// niños sii...

Pajarito vino hoy muy temprano donde mí, y me dijo al despertar, no te vas a levantar de la cama un salto di me bañe y me vestí a la escuela yo corrí para tarde no llegar cuando llego a mi escuelita lo primero que yo hago saludar a mi maestra y después a mi trabajo mi escuelita mi escuelita yo la quiero con amor porque en ella porque en ella yo aprendo la lección.

AUDIO # 8

Profe lo amamos niños lo amamos profe hay que bueno y cuando hacemos una pregunta les gusta saber de alguien que sea distinto. Te gusta preguntar entender otros mundos, así como los mundos del piso sí que es lo más distinto q te gustaría conocer un marciano; les gustaría conocer un marciano dentro de un año un marcianito así que fue

lo que más te gusto del todo el montón de altares. Té gustaron los patines los patines son de tu mundo ósea que si hay otros altares que no puedes correr o patinar ¿tú lo rechazarías? Niño R//si profe ¿Por qué lo rechazarías? Tu sabes que es rechazar es hacer fuchi ¿le arias así a lsa que no pueden correr y patinar? niños// no profe NO ¿entonces que arias con ellos los invitarías los cuidarías? Niña R// Si profe ok ¿si todos los altares fueran muñeca tu entrarías a los altares? Niños R// No profe ¿si aquí entrara un niño Carón que caminara así tú lo recibirías? niños R// No profe ¿NO? Lo mirarías feo ¿te burlarías del? Niños R// SI profe ¿seguro no lo molestarías en el descanso? tu si lo molestarías en descanso ¿pero te arias con él? Niños R// SI profe si. Y porque no te haces lejos mejor de el o que porque te arias cerca del niño yo si quisiera ser amigo de el profe y ¿tu? Niños R//también profe ¿y tú porque no entras al altar donde hay muñecas? Niño R// porqué no

AUDIO # 9

Profe ¿y jugarías en el recreo con él? niño R// si profe muy bien entonces tu si lo aceptarías ahora si aquí tengo otra. Quienes fueron los que hicieron el balón de futbol aquí hay dos Franklin ¿si tu llegas a este lugar a este altar pero este altar tiene una silla de ruedas te sentirías bien aquí? niño R// Si profe ¿y si llega un compañero que anda en silla de rueda tu andarías con él? Niño R// si señora profe si!! ¿Y porque? Niño R// Para ayudarla profe muy bien ¿te ha gustado esta clase de amor? niño R// SI;;

Anexo I. Documentos para gestiones administrativas.



DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA GOBERNACIÓN

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Cobertura

081.2-54
Santiago de Cali, enero 11 de 2018

Especialista
Arelis Sanchez Trejos
Docente
Institución Educativa Inmaculada Concepción
Sede el Paraiso.
Candelaria

ASUNTO: Tamizaje a los 33 niños que se toman como población objeto de estudio SADE 1145005

Atentamente le informo que su solicitud se ha recibido en esta Subsecretaría y que para continuar con el trámite respectivo y ofrecerle una información con calidad, se requiere que usted nos suministre de manera detallada la entidad que llevo a cabo el proceso de Tamizaje de los 33 niños que usted hace mención "como población objeto de estudio" si en efecto este estudio no se ha llevado a cabo le informamos que todo lo que concierne al área de salud, le compete a la Secretaría de Salud Departamental, pues esta cuenta con los profesionales idóneos para esta clase de procedimientos.

Atentamente,

ARELIS OSORIO SEPULVEDA
Subsecretario de Cobertura Educativa

Redactor y Transcriptor: Ma. Liliana Valderrama M. Profesional Universitaria (E) ¹¹

NIT: 890399029-5
Palacio de San Francisco - Carrera 6 Calle 9 y 10 - Piso: 8 - Teléfono: 6200000
Correo: djduran@valledelcauca.gov.co Ext. 1535 - www.valledelcauca.gov.co
Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia





**DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA
GOBERNACIÓN**

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Cobertura

1.210.10-33.2
Santiago de Cali, febrero 14 de 2018

329514

Especialista
Arelis Sanchez Trejos
Docente
Institución Educativa Inmaculada Concepción
Sede el Paraíso.
Candelaria

ASUNTO: Respuesta de la Secretaría de Salud Departamental a su solicitud sobre el procedimiento de Tamizaje a los 33 niños como objeto de estudio.

Atentamente me permito enviarle copia de la respuesta dada mediante oficio 1.220 337479 suscrito por la Doctora María Cristina Lesmes Duque, Secretaria Departamental de Salud.

Licenciada Arelis, si usted desea tener alguna orientación, con mucho gusto esta Subsecretaría está dispuesta a atenderla y a orientarla en cuanto a lo que concierne con esta dependencia.

Atentamente,

ARLES OSORIO SEPÚLVEDA
Subsecretario de Cobertura Educativa

Redactor y Transcriptor: Ma. Liliana Valderrama Mesa Profesional Universitaria (e) Subsecretaria Cobertura Educativa.

Anexo: copia oficio 1.220 337479 firmado por la Doctora Maria Cristina Lesmes Duque. Secretaria Departamental del Salud.

NIT: 890399029-5
Palacio de San Francisco - Carrera 6 Calle 9 y 10 - Piso: 8 - Teléfono: 6200000
Correo: djduran@valledelcauca.gov.co Ext. 1535 - www.valledelcauca.gov.co
Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia





DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA
GOBERNACIÓN
Secretaría de Salud

1.220 337479

Santiago de Cali, 09 de febrero de 2018

Doctor
ARLES OSORIO SEPULVEDA
Subsecretario de Cobertura Educativa
Gobernación Valle del Cauca
Presente

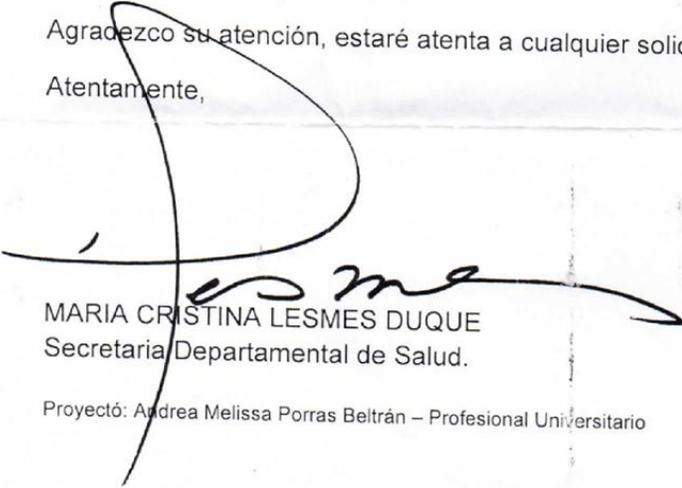
Asunto: Apoyo para llevar a cabo tamizaje visual, auditivo, psicológico y neuropsicológico en la Sede el Paraíso I.E Inmaculada Concepción de Villagorgona.

Cordial saludo,

Con relación a la solicitud realizada por la Licenciada Arelis Sanchez Trejos, docente de la Institucion Educativa en mencion en el asunto, me permito infomar que, la Secretaria Departamental de Salud, no contempla dentro de su Plan de Acción la ejecución de actividades como las solicitadas, toda vez que por su quehacer no es una Institucion Prestadora de Servicios de Salud y por ende no cuenta con los recursos físicos, ni humanos para realizar apoyar el desarrollo de este tipo de investigaciones.

Agradezco su atención, estaré atenta a cualquier solicitud.

Atentamente,



MARIA CRISTINA LESMES DUQUE
Secretaria Departamental de Salud.

Proyectó: Andrea Melissa Porras Beltrán – Profesional Universitario

