

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

MAESTRIA EN EDUCACION



**ACTITUD DOCENTE Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EL DESARROLLO
DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS**

OLGA FERREIRA LAFONT

**Presentado como opción de grado para optar el título de Magister en
Educación**

**Directora.
Dra. Isabel Alicia Sierra Pineda.**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MONTERÍA
2016**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Montería, junio de 2.016

DEDICATORIA

A Dios, por no dejarme desfallecer ante los obstáculos para cumplir esta meta.

A Samara, mi amada hija por ser mi más grande motivación para superarme.

A mi madre, que ha sido mi más grande ejemplo de lucha por amor a sus hijos.

A todos los niños y niñas en condiciones diversas: Físicas, Cognitivas, psicológicas, sexuales o de cualquier otro tipo; para que este trabajo aporte un granito de arena a la lucha por el mejoramiento de su educación y bienestar.

Olga Ferreira Lafont

AGRADECIMIENTOS

La autora de la investigación expresa sus más profundos y sinceros agradecimientos a las personas que participaron y colaboraron para cumplir con esta meta académica; los agradecimientos son especiales para:

La Universidad de Córdoba, por acogerme en su seno académico-científico, permitiendo hacer parte de ellos y cursar mi maestría en Educación; gracias a sus maestros por brindarme sus conocimientos para la realización de esta meta.

Mi directora Isabel Sierra Pineda PhD, Coordinadora de la Maestría en Educación por haberme dedicado su tiempo y paciencia para guiarme durante todo el proceso de realización de esta investigación, permitiéndome así la oportunidad de acceder a su gran conocimiento y experiencia en investigación educativa.

Mi agradecimiento también va dirigido, a la rectora de la Institución Educativa Madre Bernarda la Hna., Inés Restrepo Jaramillo, por haberme permitido hacer mi investigación en su institución, demostrando así su gran interés y compromiso para el mejoramiento de los procesos académico-administrativos hacia la Inclusión educativa.

A los docentes y administrativos de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) por su interés y compromiso para diligenciar los instrumentos de este estudio, pues sin ellos no hubiese sido posible este informe de resultados.

Y para finalizar también agradezco a la Universidad del Sinú, empresa donde laboro por permitirme el espacio de tiempo para mi superación personal.

A todas las personas que de una manera u otra contribuyeron para alcanzar el logro de desarrollo de este trabajo de grado.

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO 1 INTRODUCCION, DELIMITACION Y FUNDAMENCION TEORICA DEL PROBLEMA	16
INTRODUCCIÓN.....	16
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	19
1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	21
2. JUSTIFICACIÓN.....	22
3. OBJETIVOS.....	26
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	26
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
4. MARCO REFERENCIAL.....	27
4.1. ESTADO DEL ARTE	27
5. MARCO TEÒRICO- CONCEPTUAL.....	40
5.1. Perspectiva histórica, iniciativas de una educación para todos	40
5.2. Algunas definiciones básicas.....	42
5.3. ¿Quiénes son sujetos de educación inclusiva?	46
5.4. Elementos requeridos por la educación inclusiva.....	52
5.5. Acerca de las actitudes y compromisos del sector en la educación inclusiva.....	55
5.6. Premisas de buenas prácticas en educación inclusiva.....	59
5.7. Acerca de la organización de la escuela para la educación inclusiva.....	69
CAPITULO 2.....	73
DISEÑO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACIÓN	73
6. METODOLOGÍA	73
6.1 ESCENARIO DEL ESTUDIO.....	73

6.2 TIPO DE ESTUDIO	75
6.3 FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	76
6.4. SISTEMA DE CATEGORIAS.....	77
6.5. POBLACIÓN, MUESTREO Y MUESTRA.....	78
6.6. FUENTES DE INFORMACIÓN.....	80
6.7. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	80
6.8 TECNICAS DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS.....	82
7. DOMINIO DE LAS VARIABLES Y SUS INDICADORES	90
7.1. ACTITUD DOCENTE	90
8. PERFIL ORGANIZACIONAL DE UN COLEGIO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.	94
CAPITULO 3.....	96
RESULTADOS	96
9. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	96
10. ANÁLISIS DE RESULTADOS	97
10.1 PROCESOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR QUE PROMUEVEN LA CULTURA INCLUSIVA.....	97
10.2 CONCEPCIONES, OPINIONES, PERCEPCIONES Y EXPERIENCIA DE ADAPTACIÓN DE LA ACTITUD DOCENTE SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	113
10.3 FORMAS DE INTERACCIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DOCENTES Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA ADOPCIÓN DE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	130
10.4 Análisis de opiniones por dimensiones como reveladores de la actitud docente sobre educación inclusiva en la Institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro.	135

10.5 RECOMENDACIONES ORIENTADAS HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	139
CAPITULO 4.....	142
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	142
11. DISCUSIÓN.....	142
12. CONCLUSIONES	147
13. RECOMENDACIONES.....	149
BIBLIOGRAFIA.....	155
ANEXOS.....	160

LISTA DE TABLAS

Tabla N°1. Compromiso con la meta de adaptación curricular para la inclusión educativa	98
Tabla N°2. Motivación de los alumnos hacia el trabajo colaborativo	99
Tabla N°3. Equidad en el nivel de exigencias con todos los estudiantes.....	99
Tabla N°4. Adecuación de los equipos e instalaciones.....	100
Tabla N°5. Confianza y seguridad para hablar de exclusión educativa	101
Tabla N°6. Libertad percibida para conversar sobre inclusión con el coordinador	101
Tabla N°7. Aporte de ideas para adaptación curricular en la inclusión educativa	102
Tabla N°8. Recibe motivación por parte del coordinador para ser innovador en el desarrollo de estrategias educativas inclusivas más efectivas	102
Tabla N°9. Percepción de la competencia del coordinador como administrador en procesos que propicien la inclusión en su escuela	103
Tabla N°10. Percepción de la Influencia que debe tener el coordinador en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela	103
Tabla N°11. Disposición para coordinar las capacitaciones	104
Tabla N°12. Participación de los estudiantes con NEE en las decisiones que los afectan	105
Tabla N°13. Receptividad de las ideas de los coordinadores respecto a la inclusión educativa	106
Tabla N°14. El rector está interesado en su permanente formación y actualización de los profesores sobre inclusión educativa	106
Tabla N°15. Coordinador siente libertad para compartir el análisis de necesidades	107
Tabla N°16. Confianza y apoyo del rector para propiciar ambientes inclusivos...	107

Tabla N°17. Equipos e instalaciones	108
Tabla N°18. Participación de los coordinadores en decisiones Importantes relacionadas con el proceso de inclusión en la escuela	109
Tabla N°19. Percepción de la Influencia que debe tener el Rector en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela.....	109
Tabla N°20. Autoevaluación del rector.....	111
Tabla N°21: Opinión docente sobre si las necesidades de los estudiantes pueden ser atendidas en clases especiales	114
Tabla N°22: Opinión docente sobre si se requiere tener más paciencia con niños con necesidades diferentes en el aula.....	114
Tabla N°23: Opinión docente sobre competencias para trabajar con niños con necesidades educativas diferentes en el aula regular.	115
Tabla N°24: Opinión docente sobre si estar los niños con alguna necesidad educativa diferente en el aula regular se estimularía su desarrollo académico ...	116
Tabla N°25: Integración del niño con necesidades educativas diferentes y la independencia social	116
Tabla N°26: Aislamiento del niño con Necesidades educativas diferentes y la clase regular	117
Tabla N°27: Oportunidades del niño con necesidades educativas diferentes para integrarse al aula regular	118
Tabla N°28: Aceptación del niño con necesidades educativas diferentes en el aula regular.....	118
Tabla N°29: Preparación de los docentes para enseñar niños con necesidades educativas diferentes	127
Tabla N°30: Tiempo del Profesor en el aula diversa.....	128
Tabla N°31: Atención del docente en el aula diversa.....	128
Tabla N°32. Formas de interacción según variables del test Rensis Likert	131
Tabla N°33: Principios de la educación inclusiva	135

Tabla N°34: Apoyo a la educacion inclusiva	137
Tabla N°35: Recursos para educacion inclusiva.....	138
Tabla N°36. Recomendaciones para potenciar la educación inclusiva.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Características para la inclusión educativa: experiencias de aprendizaje para la vida	63
Figura 2. Características para la inclusión educativa: ambiente de relaciones	64
Figura 3. Marco normativo para la educación inclusiva	66

LISTA DE GRAFICOS

Gráfica 1. Consolidado de concepciones sobre la inclusión educativa.....	119
Gráfica 2. Consolidado de opiniones favorables para la inclusión educativa.....	125
Gráfica 3. Forma de interacción: efecto en la dimensión afectiva.....	132
Gráfica 4. Forma de interacción: efecto en la dimensión cognitiva	133
Gráfica 5. Forma de interacción: efecto en la dimensión conductual.....	134
Gráfica 6. Principios de la educación Inclusiva	136
Gráfica 7.: Apoyo a la educación Inclusiva	137
Gráfica 8. Recursos para la Educación Incluiva	138

LISTA DE CUADROS

Cuadro N°1. Normativa que garantiza la educación integral con enfoque inclusivo	67
Cuadro N°2. Estratos en la muestra	79
Cuadro N°3: Instrumentos y Objetivos de investigación	88
Cuadro N°4: Dominio de la Variable: Actitud docente y sus dimensiones	91
Cuadro N°5: Dominio de la Variable: opinión acerca de la inclusión educativa y sus dimensiones.....	93
Cuadro N°6: Dominio de la Variable: Perfil organizacional de un colegio hacia inclusión educativa.....	¡Error! Marcador no definido.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A CARTAS DE SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS ...	161
ANEXO B VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS	162
ANEXO C INSTRUMENTO 1.....	164

RESUMEN

El proyecto de investigación estuvo orientado a examinar los problemas que se han estado presentando en la educación inclusiva, en el caso de la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro. Colombia. Para esto se inicia identificando y describiendo el problema de investigación con el objetivo de determinar las formas de interacción entre las actitudes docentes y la organización escolar en la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro. El estudio de enfoque cuantitativo se desarrolló en tres fases sucesivas utilizando instrumentos validados aplicados a 81 individuos. Desde la perspectiva del diseño se clasificó como observacional y de encuesta, debido a que este tipo de diseño tiene como propósito estudiar directamente las características de la población realizando encuestas. Se encontró que la organización escolar tiene falencias relativas a la carencia de capacitación y formación sobre inclusión educativa; esta percepción fue común a los tres estamentos responsables de la evaluación, falta participación de los estamentos en la implementación de estrategias para la educación inclusiva. Los docentes en 50% perciben al niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como inquieto, altanero y susceptible de alterar la normalidad del aula regular, y consideran que su espacio natural es el aula especial; un porcentaje de 23% considera que no tiene competencias para trabajar con los NEE, este principio afecta las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales del 49% del profesorado. Teniendo en cuenta los resultados se concluye en este caso que las actitudes de los docentes y la organización escolar se afectan mutuamente de forma negativa; aspecto que ha impedido que la Institución Educativa Madre Bernarda desarrolle a cabalidad los potenciales que tiene para fortalecer la educación inclusiva en sus aulas

Palabras clave: inclusión educativa, actitudes docentes, organización escolar

ABSTRACT

This research project was conducted to examine the problems that have been presented in the inclusive education in regard to Maria Bernarda School in Ciénaga de Oro Colombia. The research problem was identified and described in order to determine ways of interaction between teachers' attitudes and school organization by adopting an approach of inclusive education at Madre Bernarda School in the Municipality of Ciénaga de Oro. This study was descriptive quantitative approach developed in three stages using validated instruments applied to 81 individuals. According to the design perspective, it was classified as observational and as a survey, because this type of design is intended to directly study the characteristics of the population by conducting surveys. It demonstrated that the school organization has shortcomings related to the lack of training on educative inclusion. In this view was common the three estates that have to do with the evaluation, lack of participation of the estates in the implementation of inclusive education. 50% of the teachers perceive the child with SEN (Special Educational Needs) as restless, haughty and susceptible of altering normal regular classroom because they consider that their natural space is the special classroom, a percentage of 27.6% of teachers consider that they do not have skills to work with SEN, this principle affects cognitive and behavioral affective dimensions of 49% of teachers. Taking into account all these results, it can be said that the teachers' attitudes and school organization are potentiate negatively and mutually; this aspect has prevented that the Educational Institution Madre Bernarda develop the potential it has fully to strengthen the inclusive education in its classrooms.

Keywords: Educational inclusion, teachers' attitude, and school organization.

INTRODUCCION, DELIMITACION Y FUNDAMENCION TEORICA DEL PROBLEMA

INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa Madre Bernarda, del municipio de Ciénaga de Oro tiene una población de más de 2.123 estudiantes de ambos sexos distribuidos en dos sedes, la central ubicada en el barrio el Centro, y la principal ubicada en el barrio Julio Manzur. En esta institución prestan sus servicios 76 docentes, 4 coordinadores y 11 administrativos, de ambos sexos nombrados por el Departamento de Córdoba, según vinculación docente 2277 y 1278

El fin de la organización escolar moderna es que tanto sus aspectos organizacionales como personales de su comunidad educativa sean proclives a lograr estrategias y acciones directas en las que se expresen los principios de flexibilidad, participación, articulación, cuidado la prevención y sobre todo respeto por la diversidad, este último principio objeto del estudio es decisivo en la organización escolar debido a que escuela tiene que ser una institución diversa, dinámica, plural, flexible y por ello será *incluyente*, debido a que lo que se tiene que incluir en ella es precisamente lo diverso. Lopez D. (2007).

Las actitudes del profesor han sido en los últimos tiempos una de las mayores preocupaciones de la investigación, aunque es muy común encontrar que los maestros manifiesten estar de acuerdo con las políticas y acciones para impulsar la inclusión, pero al momento de llevarlas a la práctica y verse involucrados en el proceso sus actitudes pueden ser menos favorables.

Es este intento de educación incluyente, el que transforma a la escuela como organización juega un papel importante para la mejora de la eficacia escolar

Murillo, (2011), lo cual contempla tanto el incremento de los resultados educativos del alumno como la capacidad de la escuela de gestionar el cambio.

Es prudente que desde la investigación científica se reconozca o examine qué tanto está aportando la institución educativa Madre Bernarda a la Inclusión desde su visión como Organización Escolar y si estos principios incluyentes como la colaboración, diversidad, reconocimiento y la participación están rigiendo en sus prácticas educativas; pues ellos son la base para el logro de una verdadera inclusión educativa. Es por ello que la investigadora se formuló la pregunta: ¿Cuáles son las actitudes docentes y los aspectos que en la organización escolar dan soporte a la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro?

Se pretende aproximar a la respuesta de esta pregunta al identificar las percepciones, concepciones y actuaciones de los docentes frente a la inclusión educativa; y como éstas se relacionan con el perfil organizacional de la Institución educativa Madre Bernarda de manera que puedan promoverse las prácticas, políticas y cultura inclusiva

En tal sentido, lograr identificar las debilidades y fortalezas de la política de inclusión educativa en el escenario de estudio favorecerá el análisis crítico que puede llevar al cambio de actitudes y comportamientos de la comunidad educativa ante lo diverso, con lo cual el sector educativo del municipio logrará las metas de la educación, contenida en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y el empeño de la comunidad mundial firmado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos *“independientemente de sus diferencias particulares.*

También la investigación obtuvo su justificación académica y pertinencia pues permitió medir el alcance del cumplimiento de las políticas de inclusión el gobierno Colombiano contenidas en la Ley 115 de 1994 en su título III, capítulo I, artículos del 46 al 48, en la cual regula la atención educativa a las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo, o emocional como parte del servicio público educativo; así mismo la Resolución 2565 de 2003 que establece en su artículo 5°, las funciones de los docentes y profesionales de apoyo en la cual es claro y explícito que los docentes deben promover la integración académica y social de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a la educación formal, involucrando el rol del docente con acciones específicas lo cual lo hace un elemento decisivo para propiciar aulas inclusivas, por lo que urge que los profesores estén preparados para este reto.

Con base en estas normativas, se espera que los departamentos y entidades territoriales certificadas orienten y apoyen los programas de formación permanente de las instituciones que atienden estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones y de acuerdo con los planes de mejoramiento Institucional y plan territorial de formación, tal y como reza en el artículo 9 de la Resolución 2565 de 2003; aspecto normativo que también podrá ser evidenciado durante el desarrollo de este proceso investigativo en el escenario de estudio.

En este mismo sentido, los resultados permiten verificar de qué forma se propicia la inclusión educativa en la organización Escolar, la cual es obligatoria en el territorio nacional colombiano a partir de lo establecidos en el artículo 5 de la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), en la cual el Estado explicita que los fines de la educación en Colombia van encaminados no solo a la formación académica y acceso al conocimiento, sino también al desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás, así como

la formación encaminada a facilitar la participación de todos en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.

1. DESCRIPCION DEL PROBLEMA

En la Institución Educativa Madre Bernarda, del municipio de Ciénaga de Oro tienen una población de más de 2.123 estudiantes de ambos sexos distribuidos en dos sedes, la central ubicada en el barrio el Centro, y la principal ubicada en el barrio Julio Manzur. En esta institución prestan sus servicios 76 docentes, 4 coordinadores y 11 administrativos, de ambos sexos nombrados por el Departamento de Córdoba, según vinculación docente 2277 y 1278.

El municipio de Ciénaga de oro, según el Plan Básico de Ordenamiento Territorial 2014-2015, cuenta con 109 localidades entre corregimientos, caseríos y veredas, cuya población tiene características como: extrema pobreza, desplazamiento por violencia, y personas con algún grado de discapacidad física, sensorial, cognitiva o comportamental, así mismo este municipio posee diversidad cultural por los distintos asentamientos indígenas que posee en sus corregimientos y caseríos; Por estas características podemos afirmar que la población estudiantil que acude a la Institución Educativa Madre Bernarda tanto del casco rural como del casco urbano, es de un alto nivel de diversidad y vulnerabilidad. Frente a esta realidad los docentes del municipio, en el día a día se ven enfrentados con el desafío de liderar procesos de aprendizaje en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) y un más amplio sentido de diversidad de estilo cognitivo, intereses, motivaciones y conflictos, factores que facilitan la exclusión en el orden económico, cultural, y social- relacional entre otras.

La actitud del profesor ha sido en los últimos tiempos una de las mayores preocupaciones de la investigación educativa, aunque es muy común encontrar que los maestros manifiesten estar de acuerdo con las políticas y acciones para impulsar la inclusión, contradictoriamente al momento de llevarlas a la práctica y

verse involucrados en el proceso sus actitudes pueden ser menos favorables. Cuando se habla de actitud en términos operativos aplicados a las ciencias sociales generalmente se acepta que una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o una situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada” (Rokeach, 1968). Comprendiendo este concepto es posible afirmar que la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, pues la expresión de ese conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra; así como las formas de reaccionar ante la postura educativa permite el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes en cuanto a la igualdad de derechos de acceso a la educación. (Henríquez, 2013)

Es este intento de educación incluyente el que transforma a la escuela como organización y juega un papel importante para la mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2011), lo cual contempla tanto el incremento de los resultados educativos del alumno como la capacidad de la escuela de gestionar el cambio.

El fin de la organización escolar, es lograr que la institución educativa asuma y desarrolle técnicas apropiadas en las que se expresen los principios de flexibilidad, participación, articulación, cuidado la prevención y sobre todo respeto por la diversidad, este último principio objeto del estudio es decisivo en la organización escolar debido a que escuela tiene que ser una institución diversa, dinámica, plural, flexible y por ello será *incluyente*, debido a que lo que se tiene que incluir en ella es precisamente lo diverso.(Isabel Lopez Diaz, 2007).

Es por esto que se hace necesario examinar qué tanto está aportando la institución educativa Madre Bernarda a la Inclusión desde su visión como Organización Escolar y si estos principios incluyentes como la diversidad y la participación están rigiendo en sus prácticas educativas.

1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál es la interacción entre las actitudes docentes y la organización escolar en la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro?

2. JUSTIFICACIÓN

Debido a la política de educación inclusiva, la comunidad educativa está tomando cada vez mayor conciencia que no es homogénea, que por el contrario es intrínsecamente diversa. La diversidad de origen racial, socioeconómico, de orientación sexual, procedencia y condición de vulnerabilidad entre los estudiantes (y docentes) obliga a la escuela y su organización funcional interna a elaborar y mantener una estructura organizativa distinta que permita realizar una práctica real de atención a la diversidad (Muntaner, 2001).

Concretamente, la verdadera inclusión educativa no se debe limitar a transformar los contenidos programáticos de los cursos para que estén acorde a las necesidades del estudiante, sino que además se necesita que se disponga en la práctica educativa cotidiana el principio de la diversidad y la participación, acompañado con el cambio positivo y propositivo de la actitud docente frente al aula diversa, buscando y aplicando estrategias pedagógicas didácticas que garanticen el aprendizaje significativo.

Ya desde hace más de 20 años *Ainscow (1995: 34)* en cuanto a los educandos con trastornos de aprendizaje, había expresado que la inclusión de éstos en el aula es un reto pedagógico a las habilidades del maestro al expresar: *«Los alumnos con dificultades de aprendizaje no son un problema, sino un medio para perfeccionar nuestra práctica, pues no se trata de buscar enseñanzas especiales para alumnos especiales, sino una enseñanza y un aprendizaje eficientes para todos»*. Sin embargo, las estadísticas sobre el tema para América Latina y el Caribe, de acuerdo a datos del Banco Mundial, evidencian que sólo entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela y que estos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos. En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad

– promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país, de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004). El acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad, y la gran mayoría de las matrículas se concentran en la educación primaria.

Es por ello, que es de gran importancia que la organización de la escuela que educa en la diversidad esté arraigada en el entorno concreto donde se ubica, con sus características y condicionantes (Martínez, 2001), y este aspecto el que se considera básico al definir la pertinencia social de esta investigación. En consecuencia la pertinencia social permitirá favorecer el desarrollo del capital humano del municipio de Ciénaga de Oro, cuyos pobladores tienen características diversas debido a condiciones especiales como extrema pobreza, desplazamiento por violencia, y personas con algún grado de discapacidad física, sensorial, cognitiva o comportamental, así mismo este municipio posee diversidad cultural por los distintos asentamientos indígenas que posee en sus corregimientos y caseríos, existe además la presencia en las aulas de NNA con orientaciones sexuales diversas y todos ellos ameritan las condiciones apropiadas para lograr su potencial de desarrollo humano que es el fin último del proceso educativo.

En tal sentido, lograr identificar las debilidades y fortalezas de la política de inclusión educativa en el escenario de estudio favorecerá el análisis crítico que puede llevar al cambio de actitudes y comportamientos de la comunidad educativa ante lo diverso, con lo cual el sector educativo del municipio logrará las metas de la educación, contenida en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y cumplirá además el empeño de la comunidad mundial firmado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos *“independientemente de sus diferencias particulares.*

También la investigación obtiene su justificación académica y pertinencia pues permitirá medir el alcance del cumplimiento de las políticas de inclusión el gobierno Colombiano contenidas en la Ley 115 de 1994 en su título III, capítulo I, artículos del 46 al 48, en la cual regula la atención educativa a las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo, o emocional como parte del servicio público educativo; así mismo la Resolución 2565 de 2003 que establece en su artículo 5°, las funciones de los docentes y profesionales de apoyo en la cual es claro y explícito que los docentes deben promover la integración académica y social de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a la educación formal, involucrando entonces el rol del docente con acciones específicas lo cual lo hace un elemento decisivo para propiciar aulas inclusivas, por lo que urge que los profesores estén preparados para este reto, por lo que con base en estas normativas, se espera que tanto los departamentos y entidades territoriales certificadas orienten y apoyen los programas de formación permanente o en servicio docente de las instituciones que atienden estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones y de acuerdo con los planes de mejoramiento Institucional y plan territorial de formación, tal y como reza en el artículo 9 de la resolución 2565 de 2003; aspecto normativo que también podrá ser evidenciado durante el desarrollo de este proceso investigativo en el escenario de estudio.

En este mismo sentido, la propuesta investigativa permitirá verificar de qué forma se propicia la inclusión educativa en la organización Escolar, la cual es obligatoria en el territorio nacional colombiano a partir fines de la Educación establecidos en el artículo 5 de la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), en la cual el Estado explicita que los fines de la educación en Colombia van encaminados no solo a la formación académica y acceso al conocimiento, sino también al desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen en los derechos de los demás, así como la formación encaminada a facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica,

política, administrativa y cultural de la nación. En la formulación de estos fines se identifica claramente las entidades o estamentos responsables del proceso formativo, los cuales son la familia, la sociedad y el estado representado en las instituciones del sector educativo.

Este marco legal citado muestra otras facetas de la pertinencia social, técnica y académica del estudio propuesto, ya que permite medir los hallazgos con base en los parámetros y las herramientas básicas necesarias para el análisis del cumplimiento de las regulaciones de la educación en Colombia; así mismo los resultados permitirán adelantar acciones concretas para garantizar una educación cada vez más incluyente en este municipio. (María Teresa Velásquez*, 2006)

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la interacción entre la actitud docente y la organización escolar en la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las concepciones, opiniones, percepciones y experiencia de adaptación como reveladores de la actitud docente sobre educación inclusiva en la Institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro.
- Evaluar los procesos de organización escolar, que promueven la cultura inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro
- Aportar un marco de recomendaciones orientadas hacia la inclusión educativa, tomando como referente la actitud docente y la organización escolar, en el contexto de la Institución Educativa Madre Bernarda

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. ESTADO DEL ARTE

A continuación se presenta una revisión del estado del arte de la investigación sobre el tema de la diversidad, el cual se ha organizado utilizando como criterios organizativos diferentes enfoques que se relacionan con la diversidad en el sector educativo de varios países.

Un estudio encargado por el Ministerio de la Educación de Brasil, y divulgado en junio del 2009, señala que aún hay un alto índice de prejuicio y discriminación contra las personas con discapacidad en las escuelas brasileñas. Fueron entrevistadas 18.599 personas (estudiantes, padres y madres, cuerpo docente y empleados) de 501 escuelas en los 27 estados de la federación. El 96,5% de las personas entrevistadas han demostrado algún nivel de prejuicio contra las personas con discapacidad, nivel superior a la de los prejuicios étnico-raciales, de género, de edad, socioeconómico, orientación sexual o territorial. Sin embargo, el 67,3% de las personas dice estar en desacuerdo con actitudes discriminatorias hacia las personas con discapacidad. La investigación ha mostrado que los más elevados índices de prejuicio los expresan estudiantes y familiares y los más bajos los manifiestan el profesorado y la dirección de las escuelas. En promedio, el 64,4% de las personas creen que las personas ciegas deberían estudiar en escuelas especializadas y el 58,6% cree que las personas sordas tendrían que hacer lo mismo. Por otra parte, únicamente el 20% de los entrevistados piensa que el estudiante con discapacidad crea problemas en la escuela.

Además del estigma y la discriminación a personas con discapacidad, otro factor estructural de la violación de su derecho a la educación es la discrepancia existente entre el marco jurídico y los recursos disponibles para la realización del

derecho a la educación inclusiva en Brasil, fruto de la falta de una verdadera voluntad política para tal fin. Esta problemática trasciende el conjunto de países de la región.

Estudios realizados por organizaciones como Human Rights Watch o Amnistía Internacional han alertado acerca de cómo estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (LGBT) reciben con frecuencia acoso, hostigamiento y violencia por parte de sus pares, docentes y personal administrativo en las escuelas. Como consecuencia de ello, muchos/as de ellos/as enfrentan situaciones que van desde la depresión y el bajo rendimiento escolar hasta el suicidio; por su parte, la escuela no cuenta con mecanismos suficientes para enfrentar y tramitar los conflictos derivados de la intolerancia frente a orientaciones sexuales o las identidades de género no tradicionales.

En su reporte sobre Colombia publicado (2004), la Relatora Especial para el Derecho a la Educación de Naciones Unidas, Katarina Tomasevski, se pronunció sobre el derecho a la igualdad en la escuela en Colombia, haciendo énfasis en la necesidad de documentar oficialmente la naturaleza y alcance de la discriminación, con el fin de enfrentarla y prohibirla expresamente a través del establecimiento de políticas públicas basadas en criterios internacionales de no discriminación

La organización Colombia Diversa y la Secretaría de Educación de Bogotá (2006) convinieron en desarrollar la investigación de tipo exploratorio y participativo titulada Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en cinco jornadas de cuatro colegios distritales. La investigación se realizó con la participación de personal administrativo, docentes, padres, madres y estudiantes, y se utilizaron diferentes herramientas y técnicas de investigación como grupos focales con cada uno de los grupos de actores, entrevistas semi-estructuradas, un test para evaluar conocimientos y actitudes frente a las personas LGBT y un análisis de los manuales de convivencia de los colegios.

En la investigación en cuanto a aspectos organizacionales se pudo evidenciar que el análisis del discurso institucional consignado en estos últimos mostró que no presentan normas que sancionen explícitamente la “homosexualidad”, ni el “lesbianismo”, ni las prácticas homosexuales. De otro lado, estos manuales tampoco presentan normas explícitas que protejan a las personas LGBT de actos discriminatorios, aunque algunos manuales contemplan el derecho de los y las estudiantes a no ser discriminados-as o la prohibición de discriminar. Aun así, es preocupante que en tres de los cuatro manuales de convivencia se sancionen conductas que estén contra la “moral” y “las buenas costumbres”, sin una mayor precisión, pues los parámetros subjetivos en su definición pueden acarrear abusos y sanciones en razón de la diversidad sexual. De otro lado, el análisis discursivo de imaginarios y actitudes en torno a la población LGBT evidenció la homofobia como marco general del trato discriminatorio en contra de la misma. No obstante, vale la pena anotar algunas prácticas de aceptación de la diversidad, las cuales, aun siendo marginales, analizamos en su lógica como pistas valiosas para la construcción de la inclusión. En general, el abordaje de la sexualidad se hace como descripción anatómico-fisiológica o desde la perspectiva del riesgo. Desde allí, se restringen las referencias de las dimensiones de placer, gusto y erotismo, y se limitan las expresiones afectivas dentro de los colegios, particularmente aquellas no heterosexuales.

En cuanto a las actitudes se identificó que existe un reconocimiento honesto de directivas, docentes y padres y madres, de sentirse superados en su capacidad de reacción para tramitar los conflictos asociados a la homofobia en la escuela, pero allí hay que detenerse en un aspecto sutil, pero de gran profundidad: el señalamiento de la homofobia como problema y no de la homosexualidad como problema, y la necesidad de buscar asesoría profesional en el tema.

Tras un proceso investigativo dispendioso de cinco años y la combinación de variados métodos cualitativos, que derivaron, entre otros productos, en 473 diarios de campo elaborados a partir de observaciones en profundidad de las

interacciones en aulas, patios, pasillos y oficinas de 25 colegios de Bogotá, el equipo presentó con detalle la operación en la escuela de los dispositivos pedagógicos de género, noción que se acuñó para referirse a “cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” García. M (2004). Las profusas descripciones y análisis de tales dispositivos en la escuela, entre los que se cuentan los imaginarios de género, las reglas de la interacción, las formas de jerarquización, el tono de la interacción, los roles y formatos de la participación, la construcción del cuerpo, las narrativas personales y los juegos de lenguaje García. M (2004), evidenciaron los detalles de su operación en la cotidianidad de la cultura local de la escuela, los cuales, por su carácter tácito y sutil, aparecen velados y, por tanto, se juzgan como inexistentes.

De allí se concluye que la influencia de la escuela en el proceso de construcción de la feminidad y la masculinidad (y al que se puede agregar, del trato cultural a las orientaciones sexuales y las identidades de género diversas) no suele hallarse sólo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional o en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el currículo oculto, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las percepciones y relaciones de los sujetos; y aunque el tema de la diversidad sexual no constituyó una búsqueda específica del proyecto, el trabajo cualitativo mostró una especie de presunción de heterosexualidad, en el sentido que los intercambios sociales y académicos parten de suponer que todos los involucrados e involucradas en la escuela pertenecen al ámbito de las prácticas y la identidad heterosexuales, las cuales parecen vigilarse culturalmente con manifestaciones, expresiones, dudas y chistes homofóbicos.

La investigación de Colombia Diversa realizada por García S. (2007) muestra, en concreto, una variedad de imaginarios en los que se percibe un desconocimiento y una mezcla en torno a los campos y categorías involucrados en la diversidad

sexual, en todos los grupos de las comunidades educativas: docentes, administración, estudiantes, padres o madres.

De esta revisión se puede inferir que la institucionalidad pública pretende generar una pedagogía de la diversidad, que permita un desarrollo culturalmente pertinente y una coexistencia social más armónica basada en el respeto de la diversidad. En el plano práctico u operativo, esta política se muestra como revalorizadora de la misma, es decir, antes que buscar la coexistencia de las diversidades, promoviendo que los individuos se integren a la sociedad nacional para que así obtengan los beneficios que el estado reporta a todos sus ciudadanos.

Uno de los fines de la educación es la formación de seres humanos acorde a las exigencias de la globalización. Parece ser urgente “transformar paradigmas educativos en función de garantizar aprendizajes de calidad tendientes al desarrollo humano para todos a lo largo de la vida. Este propósito, encuentra sustento teórico en los llamados Pilares básicos de la Educación del Siglo XXI, definidos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a emprender. (UNESCO)

Acerca del acceso real a la educación, según los países, un estudio adelantado por la UNESCO en asocio con otras entidades ha demostrado que en los países con mayor nivel de desarrollo, muchos jóvenes terminan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros son dirigidos hacia distintos tipos de alternativas que les privan de la experiencia de una educación formal, y otros sencillamente deciden abandonar la escuela pues consideran que las lecciones que esta ofrece son irrelevantes en sus vidas; en tanto que en los pueblos con menor nivel de desarrollo y a pesar de ser la educación un derecho, las estadísticas revisadas demuestran que aproximadamente 72 millones de niños no tienen acceso a la escuela. Ainscow. A. y Miles.H. (2009).

El estudio de la UNESCO, citado antes, muestra la evidencia de la importancia de la inclusión educativa y de las actitudes apropiadas de los docentes pues ésta puede incidir de manera positiva o negativa en los estudiantes y en su continuidad en el ámbito educativo. Según Carmona O. (2006), distintas investigaciones sobre actitud de los profesores hacia la inclusión educativa, evidencian que esta puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y el tiempo disponible; así mismo otras investigaciones como la de los autores Boer, Pijil & Minnarte (2011), plantean que los profesores son personas claves en la implementación de la educación Inclusiva, por su parte, Jordan, Glenn & McGhie Richmond (2010), señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario conocer la naturaleza de las creencias de los educadores y como estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. (Henríquez. D. 2013).

Producto del análisis del estado del arte revisado, es posible considerar que existe claridad en cuanto a que la actitud del docente es fundamental en el proceso de Inclusión Educativa, entendiendo por actitud según el diccionario de la lengua Española (2001) como la disposición de ánimo manifestada de algún modo; por otro lado también es definida desde la perspectiva de lo físico y lo moral, primero la define como el modo de comportarse físicamente y que puede ser natural o afectada; y después como la disposición interior que se manifiesta en el comportamiento con respecto a personas, acontecimientos, opiniones o teorías. (Castro, 2009).

En algunos países, y para el común de las personas, la inclusión es entendida como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad pero se ha visto que dentro de un marco general de educación de Colombia y a escala internacional, y con una visión más globalizada es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos, (UNESCO, 2005).

Debido a la política de educación inclusiva, la comunidad educativa está tomando cada vez mayor conciencia que no es homogénea, que por el contrario es intrínsecamente diversa. (Muntaner, J.J 2001). La diversidad de origen racial, socioeconómico, de orientación sexual, procedencia y condición de vulnerabilidad entre los estudiantes y docentes obliga a la escuela y su organización funcional interna a elaborar y mantener una estructura organizativa distinta que permita realizar una práctica real de atención a la diversidad.

La educación inclusiva entonces puede ser concebida 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, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

El objetivo de la inclusión según el material consultado en las fuentes es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. 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” (UNESCO, 2005)

Desde tal perspectiva teórica general es posible deducir que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (Blanco. L. 2010).

En todos los temas tratados es claro que la actitud del profesor es fundamental para en el proceso de inclusión educativa entendiendo actitud como la tendencia del individuo a reaccionar, ya sea positiva o negativamente, a cierto valor social". (Thomas. W. Y Znaniecki K.), así como lo es la Organización Escolar, debido a que la sociedad actual es la sociedad de las organizaciones y todas sus acciones van encaminadas a la inclusión social, la Institución educativa es una de ellas, una organización social con un PEI propio, con espacio físico y social claramente definido con identidad y vida propia, una organización donde se trabaja con personas entre personas y para personas donde la inclusión debe ser un principio y una realidad.

Ahora, como investigadora y luego de analizar la información compilada en relación con las vivencias de realidad creo necesario afirmar que dentro del marco de la inclusión existen muchos factores personales, o actitudinales asociados a la dinámica de la escuela que están interviniendo en el éxito o fracaso de esta en el aula; por lo cual es de interés reconocer los conocimientos logrados en el tema desde el ámbito pedagógico.

Si bien la autora tiene puntos de coincidencia con los factores señalados por los autores que resaltan la importancia de la percepción y actitud docente frente a la inclusión, también es cierto que las instituciones educativas deben obedecer a una doble y contradictoria exigencia, que es la de brindar una educación común para todos siguiendo estándares exigidos por el sistema, al tiempo que están en la obligación de identificar, responder y ajustarse a las necesidades educativas

individuales del alumnado. Lo que también se convierte en un dilema ético para el profesorado, pues debe ser contrastado con las estrategias y métodos válidos para los logros escolares de aprendizaje de las ciencias más no en aquellos de aprendizajes para la vida que corresponden al saber ser y convivir planteado por la UNESCO. (2010)

Concretamente la verdadera inclusión educativa no se debe limitar a transformar los contenidos programáticos de los cursos para que estén acorde a las necesidades del estudiante, sino que además se necesita que se disponga en la práctica educativa cotidiana el principio de la diversidad y la participación, acompañado con el cambio positivo y propositivo de la actitud docente frente al aula diversa, buscando y aplicando estrategias pedagógicas didácticas que garanticen el aprendizaje significativo.

Ya desde hace más de 20 años (Ainscow, 1995). En cuanto a los educandos con trastornos de aprendizaje había expresado que la inclusión de éstos en el aula es un reto pedagógico a las habilidades del maestro al expresar: *«Los alumnos con dificultades de aprendizaje no son un problema, sino un medio para perfeccionar nuestra práctica, pues no se trata de buscar enseñanzas especiales para alumnos especiales, sino una enseñanza y un aprendizaje eficientes para todos»*. Sin embargo las estadísticas sobre el tema para América Latina y el Caribe, de acuerdo a datos del Banco Mundial, evidencian que sólo entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela y que estos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos. En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad – promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país, de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004). El acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad, y la gran mayoría de las matrículas se concentran en la educación primaria.

Es por ello de importancia que la organización de la escuela que educa en la diversidad esté arraigada en el entorno concreto donde se ubica, con sus características y condicionantes (Martinez, 2001), es este aspecto el que se considera básico al definir la pertinencia social de esta investigación.

Cuando se habla de actitud en términos operativos aplicados a las ciencias sociales generalmente se acepta que una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o una situación, las cuales predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada” Rokeach M. (2013). Comprendiendo este concepto es posible afirmar que la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, pues la expresión de ese conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra así como las formas de reaccionar ante la postura educativa permite el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes en cuanto a la igualdad de derechos en acceso a la educación.

Desde esta perspectiva, y en la revisión teórica, conceptual y legal general un elemento que emerge con relevancia es la Actitud docente, la cual es determinante para comprender en qué medida las concepciones de los actores educativos se convierte en barreras a la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado. En este sentido por ejemplo, Fullan. J. (2011) ha señalado que las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes constituyen, una de las dimensiones claves implicadas en la implementación de nuevos programas o políticas educativas, así mismo otros autores han afirmado que una postura reflexiva e interrogativa de los docentes respecto a sus propias creencias, respecto a las dificultades para aprender de los alumnos puede llevar a un avance significativo frente al desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras del aprendizaje y la participación Ainscow,Booth y Dyson. (2006).

En esta misma línea las investigaciones de los autores Boer, Pijl & Minnaert, plantean que los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Estos autores dan cuenta de 26 estudios que muestran en su totalidad que la mayoría de los profesores poseen una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales), en la educación regular siendo la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipos de necesidades educativas, factores que impactarían la actitud de los profesores.

Así mismo Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond (2010) señalan que para colaborar que los sistemas escolares se trasformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y como estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. Asimismo, señalan que el liderazgo, las normas y la cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores, acerca de la inclusión educativa Maribel Granado. M. (2013). En contraposición a dichas creencias, la UNESCO (2009) afirma que “mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema y considerar que el problema es el sistema educativo”. (Lopez, 2010).

En todas las lecturas y revisiones acerca de la inclusión educativa es claro que la labor del docente juega un papel de gran importancia en la inclusión educativa, y que en calidad de tales son poseedores de una gran responsabilidad como es la influir en el proyectos de vidas de los estudiantes, al punto de determinar su permanencia o no en la escuela, es por ello que desde la autoría de la investigación se ha considerado de interés particular analizar los resultados del estudio sobre “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”, llevado a cabo por la profesora Damm de la Universidad Católica de Temuco, Chile. En esta investigación cualitativa de tipo etnográfico, en el que participan un grupo conformado por cuatro profesores y profesoras de un establecimiento

educativo municipal de la ciudad de Temuco que atiende a niños/as correspondientes al Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2. En los resultados se identifica que los educadores tienen un pensamiento positivo frente a la integración escolar, sin embargo, la intervención educativa que proponen para los niños/as con necesidades educativas especiales se encuentra cimentada bajo el modelo correspondiente al nivel D. Esto es, tiempo compartido entre el aula de recursos y la sala común. Con los hallazgos del estudio citado se aprecia que aún prevalece entre el profesorado la idea que la escuela especial constituye el espacio educativo más apropiado para ellos, dejando en evidencia los desafíos que aún quedan por asumir en el avance hacia un sistema educativo inclusivo.

En este estudio en particular se demostró que los sentimientos de competencia del profesorado frente a la integración escolar, deja de manifiesto la inseguridad que sienten al verse enfrentados a este proceso, y que esto podía obedecer a la falta de preparación del profesorado para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños/as que poseen características distintas a las del común de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, en la investigación referenciada se ha dejado ver que aún persiste la tendencia de considerar el modelo clínico rehabilitador como el más adecuado para responder a las características de este tipo de niños/as, como así también la existencia de actitudes segregacionistas. En la formulación de estos fines se identifica claramente las entidades o estamentos responsables del proceso formativo, los cuales son la familia, la sociedad y el estado representado en las instituciones del sector educativo.

Este marco legal citado muestra otras facetas de la pertinencia social, técnica y académica del estudio propuesto, ya que permite medir los hallazgos con base en los parámetros y las herramientas básicas necesarias para el análisis del

cumplimiento de las regulaciones de la educación en Colombia; así mismo los resultados permitirán adelantar acciones concretas para garantizar una educación cada vez más incluyente en este municipio. Velásquez. M. (2006)

5. MARCO TEORICO- CONCEPTUAL

5.1. Perspectiva histórica, iniciativas de una educación para todos

En 1990 la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO, con el fin de buscar la universalización de la educación reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (incluyó niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos).

Se basa en el principio que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

La educación en este contexto es un concepto amplio que busca posibilitar que todos los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar mental y social. La educación se define como el crecimiento de un individuo al pasar de un estado de dependencia relativa a uno de relativa independencia mental, física, emocional y social.

La Educación Para Todos se articuló a partir de un principio de acceso con equidad a la educación mas no habló de igualdad en educación ni mucho menos de Educación Inclusiva dejando un debate abierto sobre los estándares, el significado y las implicaciones de equidad. Esto fue lamentable especialmente cuando años de debate y de la práctica habían mostrado que equidad en la educación no ha significado igualdad en la aplicación de los derechos humanos en el caso de las personas con discapacidad y otros grupos vulnerables Raymond H.

(1995). En 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovida por el gobierno español y por la UNESCO (2010), se aprobó la Declaración de Salamanca, de la cual fueron dignatarios y representantes de cerca de 100 países y diversas organizaciones internacionales. El espíritu de esta declaración es el del “reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”. La declaración deja claro que son las escuelas las que tienen que responder a las necesidades de sus estudiantes, y no al revés

Mediante el informe del PNUD (1998) se identifica que de los 140 millones de niño/as en el mundo que se encuentran fuera del sistema educativo la tercera parte de ellos presenta una discapacidad. Esto ejerce una presión importante en la UNESCO para que realice un seguimiento de la incorporación de esta población en la educación. Es necesario recordar que no es solo acceso en cuanto a cobertura y accesibilidad, exige incorporar el concepto e indicadores alrededor de calidad educativa.

La Declaración de Salamanca subraya que el enfoque inclusivo es importante no solamente para las personas con discapacidad, sino que para el conjunto de estudiantes ya que promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Cinco años más tarde, en 1999, se aprueba otro marco clave: la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia, conocida también como Declaración de Guatemala. Esta Convención reconoce que la discapacidad sigue siendo un grave obstáculo a la plena participación en la vida social, cultural, económica y educativa de la región, y parte de la premisa de que todos los derechos humanos y libertades fundamentales son universales, por lo que comprende sin reservas a las personas con discapacidad. De ahí se reconoce que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar,

a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. (Crosso, 2010)

La no mención específica a los niño/as con discapacidad y de otros grupos vulnerables, en EFA (Education for All), hizo que posterior al Foro de Dakar se identificaran varias áreas (nueve en total) que ameritaban un esfuerzo especial y concertado, de allí que se llamaron "iniciativas bandera (flagship)". Esta metáfora fue utilizada como una señal de donde se requiere dirigir acciones. Se forma así un grupo de trabajo entre la UNESCO (2000) y un grupo Internacional en Discapacidad y Desarrollo (WGDD) para generar el programa de seguimiento "Flagship" en educación y discapacidad a finales del 2001. La meta de este grupo era: Colocar los temas de discapacidad en forma amplia en las agendas de desarrollo de los países y avanzar en la Educación Inclusiva como la estrategia/avance primario para lograr una educación para todos". (Aviles, 2012)

Posteriormente las Metas de Desarrollo del Milenio propuestas por las Naciones Unidas y ratificadas por organismos internacionales y unos 155 países hacen que la universalización de la educación se convierta en uno de los objetivos deseados por la mayoría de los países del mundo.

5.2. Algunas definiciones básicas

Cuando la inclusión se piensa en el marco de la pedagogía hace referencia a los retos que las diversidades de todo tipo hacen a la escuela: por género, orden étnico-racial, clase social, situación o no de discapacidad física o cognitiva, procedencia cultural siendo las orientaciones afectivo-eróticas e identidades de género diversas el desafío más reciente y más complejo.

La Inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades UNESCO (2005)

La inclusión se presenta entonces como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario en todos los niveles de la cultura local de la escuela, e implica la consideración de la totalidad de estudiantes y de integrantes de las comunidades educativas, en el logro de formalizar el aprendizaje de las habilidades y competencias con el avance de las ciencias.

- **Inclusión educativa**

La educación se define como el crecimiento de un individuo al pasar de un estado de dependencia relativa a uno de relativa independencia mental, física, emocional y social. Como ya ha sido analizado antes en este mismo documento, para la UNESCO la educación inclusiva es la mejor solución para un sistema escolar que responda a las necesidades de todos sus estudiantes.

La UNESCO (1994) define la educación inclusiva en su documento conceptual así: " La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

La inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad sin excepción alguna, desde una perspectiva de reconocimiento y protección de los Derechos Humanos, así como de restitución en caso de vulneración de los mismos.

La Educación Inclusiva parte de reconocer que se debe promover la educación especial y las políticas y legislación para ello deben estar ancladas en el ideal de la educación para todos; en la equidad, como elemento de justicia social y en las oportunidades para todos los niños/as, especialmente para aquellos que han sido

consistentemente excluidos debido a su diferencia social, étnica, de orientación sexual, procedencia y demás.

- **Educación Inclusiva.** En la actualidad la inclusión educativa es un concepto apropiado que se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Para la Organización inclusión internacional el concepto de inclusión educativa tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución.

La educación inclusiva impulsa un cambio en el entendimiento de los desafíos educativos, dejando atrás el paradigma centrado en el déficit y en las dificultades de aprendizaje y adaptación a la escuela, hacia un paradigma centrado en el potencial de los alumnos/as, así como los desafíos que tiene la escuela para adaptarse a ellos y enseñarles de la mejor manera posible.

Es de vital importancia entender que una educación inclusiva, valora la diferencia sin detrimento de la homogeneidad, como también el aprendizaje a través de la cooperación que promueve prácticas y posturas en sintonía con el marco de los derechos humanos, ofrece a todos los/as estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y por lo tanto beneficia a todo el colectivo. La convivencia en la diversidad, ambiente que representa la pluralidad de la sociedad, es la que mejor logra impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales, la convivencia y la paz, Sentido último de la educación según la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Crosso, C. (2010).

En tal sentido, es claro el concepto aplicado en la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia (OEA, 1999), conocida también como Declaración de Guatemala. Esta Convención reconoce que la discapacidad sigue siendo un grave obstáculo a la plena participación en la vida social, cultural, económica y

educacional de la región, y parte de la premisa de que todos los derechos humanos y libertades fundamentales son universales, por lo que comprende sin reservas a las personas con discapacidad.

De ahí se reconoce que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. Por esa razón, se considera que cualquier acto de discriminación contra una persona con discapacidad es una violación de sus derechos fundamentales. Un rasgo central de esta declaración es su definición de discriminación, afirmando que se trata de “toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales”.

La misma declaración (OEA, 1999), aclara también que “No constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia”. Esta aclaración sobre las distinciones que no constituyen discriminación, y por lo tanto son permitidas, es de suma importancia ya que muchas discriminaciones son perpetradas en nombre de una supuesta y necesaria “distinción”. La declaración reconoce la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad. De acuerdo con esta concepción, la discapacidad no es un rasgo individual, sino que es en gran medida efecto de un entorno hostil.

En este sentido de las ideas, la inclusión educativa lejos de ser un tema marginal sobre cómo integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes. Al respecto Lobato (Lobato 2013), desde el terreno organizacional ha definido que cuando “una escuela decide emprender la tarea de transformarse para ofrecer un modelo educativo de equidad, es necesario que comprenda que la evolución hacia un paradigma inclusivo no es sencilla, finita ni lineal”, por las siguientes razones:

- No es sencilla, pues no hay un método o receta que indique los pasos a seguir.
- No es finita porque la diversidad y las necesidades de los y las estudiantes son distintas cada vez, incluso inesperadas, y ello implica que la escuela defina mecanismos concretos para irse ajustando a las necesidades.
- No es lineal, porque es necesario tomar medidas en diversos niveles dentro y fuera de la escuela, en el marco de la consideración real de la amplitud de las comunidades educativas.

Este último punto coincide con los planteamientos de diversos autores en el sentido de que el cambio hacia modelos inclusivos implica tomar medidas en tres ámbitos fundamentales: aula, contexto escolar y comunidad externa. La transformación se puede dar así en un sentido ecológico completo de la cultura escolar, lo cual dialoga con nuestra concepción originalmente planteada de la escuela como ecología de culturas.

5.3. ¿Quiénes son sujetos de educación inclusiva?

En la modernidad, la educación inclusiva es mucho más integral pues se presume atiende a la diversidad en contexto; hoy además de los grupos diversos por condiciones médicas reconocidos como tales desde tiempos memorable (retardo mental, trastornos conductuales, trastornos por déficit de atención, trastornos de

aprendizaje), están otros grupos clasificados como vulnerables y que en ocasión de tal condición requieren de educación inclusiva como los discapacitados físicos, sensoriales y mentales; las minorías étnicas indígenas y afrocolombianas debido a la interculturalidad; así como las comunidades diversas por su orientación psicosexual entre ellas la población LGTBI y la población nómada o ROM quienes ostentan rasgos de diversidad en ocasión de sus actitudes, pensamientos y conductas diferentes a la media del grupo al cual pertenecen.

- **Algunos tipos de diversidad**

Seguidamente se hace un recuento sucinto de los grupos clasificados como vulnerables y diversos cuyos miembros más jóvenes requieren o demandan de la inclusión educativa; ellos son:

- **Diversidad étnica.** La interculturalidad como estrategia de coexistencia en la diversidad cultural continúa siendo, a más de veinte años de su aparición en las ciencias sociales latinoamericanas, un horizonte que tiende a alejarse a cada paso que se avanza. La violencia fáctica y simbólica se ha impuesto como el principal modo de relación interpersonal, obstaculizando la asunción de la interculturalidad y cerrando con ello las puertas a una cultura de la paz que torne posible la justicia social, económica, política y la superación efectiva de las problemáticas del subdesarrollo. Donosso. M. (2006) Latinoamérica es un continente poblado de culturas y lenguas, no obstante, en la mayoría de las interpretaciones y prácticas políticas, éstas son invisibilizadas en favor de una sola de sus manifestaciones: la cultura occidental y su lengua correlativa dominante, castellano o portugués. La invisibilización de la diversidad socio-cultural es un elemento central para comprender la persistente tendencia a la reproducción de modelos de sociedad y desarrollo foráneos, así como la violencia continua y sistemática contra todas aquellas formas de vivir que se constituyen como alternativa al modo de vida imperante, más aún cuando estas alternativas de desarrollo se nutren de lógicas culturales mestizas y/o indígena López L.(1997)

- **Pueblos indígenas.** La educación orientada específicamente a los Pueblos Indígenas ha gozado de gran dinamismo durante el siglo XX. Prueba de ello es que muchas formas y denominaciones se suceden en la búsqueda de respuestas apropiadas a los intereses de los Pueblos Indígenas. Búsqueda que está impregnada de intereses múltiples, contradictorios y que cambian a su vez con el tiempo⁵.

Las experiencias y reflexiones sobre educación indígena se han concentrado preferentemente en zonas rurales, pobres, con gran cantidad y densidad de población indígena y han puesto su acento en el trabajo lingüístico, esto último amparado en la comprensión de que los magros logros educacionales que persistentemente han obtenido los estudiantes indígenas –bajos resultados, alta deserción y repitencia-, se deben a su incomprensión de la lengua castellana. La concentración casi obsesiva de la educación indígena, los parciales resultados obtenidos y la crítica a los mismos son uno de los principales catalizadores de su dinamismo y fundamentan la posibilidad de que hoy en día una urbe multicultural como Santiago de Chile sea el escenario de esfuerzos sistemáticos en el plano de la educación indígena

- **Pueblos afrodescendientes.** La población negra colombiana, llamada también afrocolombiana, está constituida por los descendientes de africanos esclavizados traídos a América desde los tiempos de la conquista, en el siglo XVI.

La población afrocolombiana surgió con la expedición en 1851 de la Ley de libertad de los esclavos, que abolió legalmente la esclavitud y la esclavización de personas en Colombia. Los ex esclavos, los cimarrones y sus descendientes quedaron en el país como ocupantes de hecho más no en derecho y con derechos. Quedaron ocupando el territorio pero ilegales, por haber sido excluidos del ordenamiento jurídico republicano y del Estado

de Derecho, e ignorados en las leyes como sujetos jurídicos con derechos étnicos y ciudadanos especiales.

Siendo pobladores de hecho del territorio patrio quedaron en un limbo jurídico, sin ciudadanía, durante 70 años y, poco a poco, según los intereses políticos dominantes se fueron integrando al proyecto de Nación, en un proceso espontáneo que duró desde 1852 hasta 1991, cuando por primera vez en la historia jurídica de la República de Colombia, la Constitución Política les menciona y reconoce como sujetos jurídicos con derecho de diferenciación positiva, con la denominación de comunidades negras.

Al interior de las comunidades Afrocolombianas la etnoeducación también debe asumirse como el reconocimiento a los Afrocolombianos e indígenas del derecho a una educación integral que enaltezca su identidad étnico cultural, garantice un servicio educativo eficiente, proporcione los conocimientos para comprender la realidad comunitaria, nacional y mundial, capacite en el manejo de la técnica y la ciencia, y prepare a la juventud para saber y poder aprovechar y explotar racionalmente sus recursos naturales y económicos dignificando sus condiciones de desarrollo humano.

La etnoeducación debe ser una estrategia que posibilite al gobierno la prestación de la atención especial que urgen las etnias Afrocolombiana e indígenas, para la eliminación del racismo y la discriminación racial que afrontan de parte de la etnia blanca (hispano-indígena) dominante.

Esta educación persistente hasta el siglo XX, indujo a las personas “blancas” y a las propias personas negras a renegar y despreciar su identidad y personalidad africana, y estigmatizó con prejuicios y estereotipos la Negritud, como conciencia de la creatividad, aporte y belleza de la persona negra y del mundo de la Africanidad en todo el orbe.

En la educación inclusiva es necesario cambiar de actitud y reflexionar sobre el enorme daño psicológico que hemos causado a los estudiantes y a las comunidades al propiciar la reproducción del Etnocentrismo “blanco” y el racismo en nuestra práctica pedagógica cotidiana; es importante que en la escuela los NNA, aprendan las formas apropiadas de dirigirse y tratar a las personas negras e indígenas eludiendo expresiones que hagan referencia al color de la piel. El racismo, interiorizado por las propias personas negras en contra de sí mismas, es una de las más detestables formas de alienación que tenemos que hacer desaparecer a través de las acciones etnoeducativas que adelantemos los educadores y las comunidades. Este trauma psicológico debemos definirlo como endorracismo, y es el resultado de los siglos de explotación esclavista y de enajenación de la personalidad y la identidad cultural africana.

El endorracismo se evidencia notoriamente en el lenguaje afrocolombiano. Existen horribles manifestaciones verbales en las cuales se demuestra la carencia de un autoconcepto de la persona negra, la negación de la autoestima y la renuncia y autodestrucción de la Negritud. La etnoeducación se convierte en la estrategia más eficaz para lograr la eliminación de expresiones degradantes del endorracismo. (Romero, 2013)

- **Diversidad por orientación sexual.** En español, la sigla LGBT se utiliza como un término colectivo para referirse a las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas. En el ámbito internacional, siglas similares son adicionadas con algunas letras para referirse a personas intersexuales, queer, travestís y questioning (personas que no están seguras de su sexualidad o no han asumido una orientación sexual). Gran parte del movimiento que trabaja por los derechos de estas personas se llama a sí mismo movimiento LGBTI. García S. (2007)

La forma en la que se definen los modos apropiados de ser hombre o mujer obedece a una historicidad y están determinados por un aquí y un ahora, se

construye en marcos espacio-temporales concretos. Aunque el contenido específico de las diferencias entre los géneros es dinámico de acuerdo con dicha historicidad, se debe reconocer que una constante histórica muy fuerte es el conjunto de las expectativas de todas las sociedades para que todas las hembras se conviertan en mujeres y los machos en hombres, y unas y otros no de cualquier modo, sino en consonancia con unos tipos regulados específicos. (Suárez, 2007)

Las personas transgeneristas o transgénero son aquellas que desarrollan una identidad de género contraria a la que se les demanda socialmente en razón de su sexo biológico de pertenencia (Álvarez, 2015), corresponden a las personas transformistas, quienes construyen la apariencia no esperada sólo de manera ocasional, por ejemplo en el ámbito de espectáculos; las personas travestis lo hacen de manera permanente más como un asunto de la vida cotidiana y las personas transexuales son aquellas que se realizan cambios en el sexo hormonal y anatómico, por medio de tratamientos hormonales e intervenciones quirúrgicas, como modo para adaptar el cuerpo a la identidad de género desarrollada.

Este término puede definirse, a su vez, como el “sentimiento profundo de una persona de igualdad, unidad y persistencia como hombre, mujer o ambivalente, a través del tiempo y a pesar de los cambios físicos o psíquicos” Davison L. & Neale O. (2000). Se debe enfatizar que la identidad de género no corresponde nunca a un señalamiento por parte de otras personas, sino a una autoidentificación de cada sujeto; en tanto que la comunidad educativa asume a las personas LGBT, tomando como referencia al desempeño externo que denota una inadecuación con los roles de género determinados para hombres (machos) y mujeres (hembras). El gay es entendido como un no hombre y, en ese sentido, como una mujer; y en tanto no se rige por el dictamen natural, tampoco es

un macho, especialmente porque se considera que su capacidad reproductiva ha sido enajenada

En estos grupos de diversidad sexual, la heterosexualidad reproductiva que es retada por las personas con orientaciones sexuales no normativas Giroux. H. (1986), la persona bisexual es vista como la “desviación mayor”, como alguien completamente indefinido y, en algunos casos, como una persona gay y/o lesbiana según sea hombre o mujer, que discurre cotidianamente en una especie de péndulo entre la orientación heterosexual y la homosexual, adicionalmente, estos grupos plantean problemas mayores por su supuesta capacidad de ocultamiento o camuflaje en espacios en que pueden ser discriminados por su condición.

Es importante señalar que aun en el campo menos comprendido del transgenerismo y, de manera general, de la diversidad sexual, la escuela no tiene únicamente un potencial para la construcción de la exclusión, sino también para la inclusión y el reconocimiento, cuando permite la presencia dentro de su complejo mundo cultural sin informaciones científicas o mediáticas sesgadas, no subordinadas a una simple lógica de polarización., sino vivenciadas por las juventudes como una forma de ser que merece ser aceptada o al menos tolerada.

5.4. Elementos requeridos por la educación inclusiva.

Diversos grupos identifican los siguientes aspectos como cruciales en la búsqueda de lograr una educación inclusiva de calidad:

1. Derechos humanos universales. La educación es un derecho.
2. Política Pública y la legislación. Políticas de educación inclusiva y presupuestos soportados por legislación, estándares, lineamientos y reglamentaciones efectivos a nivel local.

Aun cuando se reconoce que las políticas y las leyes por sí solas no generan mejores prácticas educativas, es indudable que su definición, estructuración y reglamentación son un elemento crucial en el establecimiento de buenas prácticas educativas. Es a través de ellas que se identifican discrepancias entre las políticas y las prácticas y son ellas las que proveen herramientas a quienes quieren implementar el cambio. Como elementos claves de una legislación apropiada se han identificado: claridad en la política pública; marco coherente para la provisión del servicio; identificación y organización de recursos y garantía de los derechos de los consumidores; legislación ajustada a conceptos de discapacidad y educación especial actualizados; desarrollo ajustado a las posibilidades actuales del país y oferta de las garantías para el cumplimiento de la ley CSIE (2002).

En el sentido de las normativas, la Corte Constitucional (Florez, 2002), ha proclamado en sus fallos jurisprudenciales que un manual de convivencia de un establecimiento educativo no puede limitar válidamente el núcleo esencial del derecho al libre desarrollo de la personalidad de los menores educandos en lo que respecta a su sexualidad, alegando la conveniencia de la restricción dentro de su plan pedagógico. La corte señaló “que esta prohibición se sale del ámbito de competencia del colegio, pues éste no puede impedir que sus estudiantes opten por la homosexualidad como condición de su sexualidad.” Continúa la Corte: “La elección de la orientación sexual es una clara manifestación y materialización del ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad, de modo que el establecimiento educativo no puede coartar tal elección, so pretexto de pretender inculcar valores homogéneos a todos los estudiantes, no respetando sus diversas tendencias”.

En este mismo aspecto, la corte constitucional en una de sus sentencias ha concluido que “las medidas de los órganos de un establecimiento educativo no pueden establecer sanciones académicas o disciplinarias a una estudiante por las decisiones que ésta adopte para afirmar su identidad sexual”. Fallo que involucra la filosofía de Inclusión a todos los niveles del gobierno y su administración (Ministerio de Educación, Secretarías de Educación o equivalentes, Instituciones Educativas, el aula de clase).

Desde esta perspectiva y para los intereses del estudio, se delimita entonces que la inclusión es sistémica y tiene unos principios en los cuales basa la práctica educativa, a saber:

- Actitudes inclusivas
- Descentralización de la educación en el país
- Asignación financiera / de recursos
- Accesibilidad en cuanto ampliación de la cobertura
- Desarrollo de aprendizajes y participación en cuanto a calidad de la educación
- Reestructuración de las escuelas y reforma de la escuela global
- Identificación, evaluación y ubicación basadas en necesidades no en categorizaciones
- Resolución de los problemas de opciones de los padres
- Participación de los padres en la toma de decisiones
- Formación inicial de docentes y perfeccionamiento profesional en el servicio. Formación pedagógica de los docentes
- Aulas diseñadas en prácticas inclusivas
- Provisión de soportes a los estudiantes, a los docentes, a los administradores y a los padres
- Flexibilización curricular, adecuaciones, adaptaciones, modificaciones e individualización del currículo
- Accesibilidad física, al currículo, la cultura, la educación y la comunidad
- Planeación en las transiciones
- Presentación de resultados. Evaluación, rendición de cuentas, eficiencia y eficacia.

- Desarrollo de material pedagógico y capacidad de apoyo
- Utilización de Tecnología
- Formación de la capacidad local y de la sostenibilidad mediante la participación de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), comunidades y múltiples sectores públicos y privados. Participación y veeduría ciudadana.
- Identificación y difusión de formas y modelos de inclusión exitosos
- Investigación y Desarrollo

5.5. Acerca de las actitudes y compromisos del sector en la educación inclusiva

La Educación Inclusiva requiere de cambios en la aproximación a las diversas características de los estudiantes y en las prácticas educativas, pero ante todo en repensar actitudes fundamentales acerca de la educación y de la educación de aquellos estudiantes que han sido excluidos o marginados por diversas causas. *La tarea central de la inclusión es el aumento de los aprendizajes y de la participación de los estudiantes y la minimización de las barreras para su aprendizaje y participación. UNESCO (2004)* Al respecto de lo dicho, informe de la defensoría del pueblo de Colombia expresa que “es de especial importancia reenfocar la política de atención a la población con discapacidad, partiendo por reconocer que este grupo poblacional no es vulnerable, de manera fundamental, por encontrarse en sí mismo en situación de discapacidad; su vulnerabilidad es producto más de su interrelación con el medio y la sociedad en la que habita y en la que aspira a realizarse como ser humano.

El reconocimiento manifiesto de que las personas con discapacidad no son sujetos de caridad sino, fundamentalmente titulares de derechos, y que no son seres incapaces, sino por el contrario personas que disponen de un conjunto de posibilidades y capacidades que con los medios apropiados pueden desarrollar plenamente, permite valorar a la población con discapacidad, como parte

integrante del mundo, con capacidad de aportar a su propio desarrollo y al desarrollo de su comunidad. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad de la población con discapacidad se entiende no sólo como una característica propia del sujeto, como un fenómeno estrictamente individual, sino, esencialmente como el resultado de la interacción del sujeto con su medio social.

La vulnerabilidad de la población con discapacidad, si bien está directamente asociada a determinada limitación física o mental, depende fundamentalmente de la cantidad de barreras de orden material, económico, social, político y cultural que erige la sociedad; barreras que se requiere eliminar para que este grupo poblacional pueda, en igualdad de oportunidades y con el máximo nivel de libertad y autonomía posible, llevar el tipo de vida que valoraría y elegiría si dispusiera de los medios apropiados”. Los estereotipos de las personas con discapacidad actualmente prevalecientes entre maestros y maestras, estudiantes, autoridades escolares y locales e, incluso, familias, refuerzan la exclusión de los estudiantes con discapacidad, y evidentemente obstaculizan su inclusión.

En efecto, esto lo reconoce la Convención sobre la Discapacidad de las Naciones Unidas al afirmar que no es “la discapacidad” lo que obstaculiza plena y efectivamente la participación en la sociedad, sino más bien “las barreras debidas a la actitud y al entorno” en esa sociedad. Crosso. C. (2010)

Educación Inclusiva en Colombia, debe tener a la luz del conocimiento actualizado para proponer una forma de brindar la educación para todos sus estudiantes. Desde la escuela se habla de un cambio en la cultura (incluyendo actitudes, valores y accesibilidad), las políticas y las prácticas educativas. Ser incluido no es exclusivo de las escuelas, es una forma específica de participación en la sociedad y especialmente es la supervivencia en un mercado laboral competitivo.

Los estereotipos de las personas con discapacidad actualmente prevalecientes entre maestros y maestras, estudiantes, autoridades escolares y locales e, incluso, familias, refuerzan la exclusión de los estudiantes con discapacidad, y evidentemente obstaculizan su inclusión. En efecto, esto lo reconoce la

Convención sobre la Discapacidad de las Naciones Unidas al afirmar que no es “la discapacidad” lo que obstaculiza plena y efectivamente la participación en la sociedad, sino más bien “las barreras debidas a la actitud y al entorno” en esa sociedad; este estigma, que subraya la importancia de que los derechos estén claramente articulados y afincados en marcos normativos y legislativos, y la falta de sensibilización e información sobre la temática de la discapacidad entre los/as educadoras, padres y madres de familia y población en general, se convierten fácilmente en discriminación- factor estructural de vulneración de todo y cualquier derecho.

Según el documento publicado por Gordon P. (2007) denominado “What we know about school inclusión. In OECD Proceedings Implementing Inclusive education”, las actitudes inclusivas se pueden referenciar desde diferentes perspectivas:

Actitudes inclusivas en condición de discapacidad. En consecuencia, superar el estigma y las actitudes y prácticas de discriminación a personas con discapacidad u otra connotación de diversidad es el punto de partida para que esta población goce plenamente sus derechos, incluso el derecho a la educación, desde una perspectiva inclusiva. Para tal propósito, es básico el reconocimiento de que las personas en estas condiciones o grupos minoritarios no son sujetos de caridad, sino titulares de derechos, y que no son seres incapaces, sino personas que disponen de un conjunto de capacidades para, mediante medios apropiados, desarrollarse plenamente, permite valorar a la población con discapacidad como parte integrante del mundo, con posibilidades de aportar a su propio desarrollo y el de su comunidad.

Actitudes inclusivas en la interculturalidad. El proceso educativo incluyente debe ser el medio eficaz que propicie el abrazo solidario de las etnias entre sí, el mutuo reconocimiento de los valores, y la convivencia fraterna entre todos los colombianos. La incorporación del reconocimiento intercultural es la mejor estrategia en la lucha por la eliminación del racismo, la discriminación racista y la exclusión racial y social.

La Etnoeducación debe formar colombianos con una actitud científica, comprensiva y respetuosa sobre la diversidad y convivencia étnica y cultural de la nación, desterrando las prácticas, contenidos y conductas docentes de la educación tradicional, caracterizada por la supresión de la diferencia a través de la exclusión, el racismo y la homogenización para la hegemonización.

Actitudes inclusivas en condición de discapacidad. Los principios y valores relacionados con la tolerancia, la igualdad, la libertad y el respeto, son muy importantes, pero para hacerlos efectivos en los manuales de convivencia se recomienda establecer normas explícitas que protejan los derechos de los estudiantes de las comunidades diversas y de las condiciones especiales, de manera que se establezcan sanciones para los actores que los vulneren y discriminen.

El Informe de la Defensoría del Pueblo de Colombia (2006) sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, señala que las políticas públicas dirigidas a la población con discapacidad están basadas en dos ideas erróneas: “la primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo, desconociendo el sinnúmero de realizaciones que puede alcanzar un ser humano con discapacidad si el Estado le asegura los medios adecuados; y, la segunda, la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad, motivo por el cual a las personas con discapacidad, en el mejor de los casos, se les trata como sujetos de caridad, sujetos pasivos que no tienen la mínima posibilidad de incidir en el desarrollo de sus propias vidas, y menos, en la construcción de la sociedad en la que habitan. Incluso, abundan los estereotipos que asumen a las personas con discapacidad, especialmente a las personas con deficiencia cognitiva o trastornos mentales, como seres peligrosos, pertenecientes a mundos distantes y completamente diferentes”.

Actitudes inclusivas en diversidad sexual. En cuanto a la diversidad sexual en particular, es importante visualizar los roles de LGBT en la escuela. García, (2003), esto podría facilitar la inclusión respetuosa de las personas LGBT. Por ello

es importante insertar el tema en los colegios para que las personas marginadas sientan realmente la materialización del apoyo institucional.

En cuanto a la diversidad sexual las actitudes inclusivas entre niños, niñas y adolescentes (NNA) varía según el sexo, de manera que las mujeres consideran la inclusión desde un discurso del respeto por el ser y, en esta medida, su argumento se asocia a la libertad y al respeto por el libre desarrollo de la personalidad; en tanto que los hombres acerca del mismo tema consideran el respeto hacia las personas LGBT en la medida en que siempre los respeten a ellos; es decir, que no sean ellos objeto de deseo de dichas personas LGTBI.

Actitudes inclusivas en condición de pobreza extrema y ruralidad. A la discriminación, por pertenencia a la minoría o a poblaciones diversas, se suma la marginación específica de niños y niñas en situaciones de pobreza extrema, los cuales tienden a ser discriminados por sus pares en el área urbana y rural esto tal vez es debido a la escasez de educación inclusiva y a la existencia de costos directos e indirectos. En términos espaciales / geográficos, deben favorecerse las condiciones para superar la dificultad de acceder a la escuela debido a factores como costo distancia y existencia de barreras arquitectónicas para el desplazamiento reduciendo el hecho real que limita la accesibilidad y, consecuentemente, la inclusión escolar de muchos niños y niñas en extrema pobreza o ruralidad.

Para resolver estos asuntos de marginación, discriminación o no integración de la diversidad en las aulas se hace indispensable que al interior de las entidades educativas, se considere en su organización escolar la aplicación de las premisas o indicadores de las buenas prácticas de educación inclusiva promovidas por la UNESCO (2004).

5.6. Premisas de buenas prácticas en educación inclusivas

Las premisas básicas de buenas prácticas en educación inclusiva parten de una conceptualización, filosofía y principios alrededor de la educación en lo que respecta a grupos que han sido largamente excluidos de esta. Se visualizan como

el conjunto de características que un sistema, una IE/CE, en el caso de herramientas, como el Índice de Inclusión UNESCO (2010) o Indicadores de Buenas Prácticas que parten de la creencia que el derecho a la educación es un derecho humano básico, que es el fundamento de una sociedad más justa. El grupo de coalición de Maryland describe 13 elementos de la inclusión:

1. Todos los estudiantes son miembros de sus colegios en el vecindario/localidad.
2. Todos los estudiantes son asignados en cursos apropiados a su edad y dentro de grupos heterogéneos.
3. La agrupación de los estudiantes se basa en los intereses de los individuos y las habilidades de todos los estudiantes y no exclusivamente en los tipos de discapacidad o en los diagnósticos.
4. Los apoyos y los servicios de educación especial se prestan en las aulas de clase y son coordinados con instrucciones continuas.
5. En los salones de clase se brindan los servicios relacionados (va. Terapia física, terapia ocupacional, terapia de lenguaje) y son coordinados con instrucciones continuas.
6. La provisión de soporte para los estudiantes (vg. Instruccional, curricular, comportamental) se visualiza como una necesidad de toda la Institución Educativa o Centro Educativo (IE/CE)
7. Los materiales instruccionales utilizados para estudiantes " típicos " se modifican para las lecciones, tareas y evaluaciones, cuando se requiere.
8. Se utilizan estrategias de enseñanza efectivas e instrucciones diferenciadas para lograr responder a las necesidades de todos los estudiantes y acomodar estilos de aprendizaje de todos los estudiantes del aula.

9. Se utilizan las instrucciones de la educación general y el currículo como la base instruccional para lograr las metas de los programas educativos individualizados.
10. Existen actividades estructuradas y planeadas para promover la inclusión social y el desarrollo de amistades.
11. Los estudiantes sin discapacidad son apoyados para que puedan acoger a los estudiantes con discapacidad.
12. La colaboración entre los educadores de educación regular, educadores especiales, profesionales relacionados y otro personal de la IE/CE ocurre constantemente.
13. Los administradores de la IE/CE proveen la visión y el liderazgo y dan la bienvenida a todos los estudiantes al interior de la IE/CE.

A pesar de ello, un elemento para el análisis de cumplimiento de estas premisas inclusivas en la escuela es la frecuencia con la que los niños y niñas con orientación sexual diversa (o pertenecientes al grupo LGBTI) se ven obligadas a aceptar de sus pares y superiores una serie de tratamientos discriminatorios y de vulneración de derechos, expresados en comentarios, burlas, señalamientos; los cuales toleran como una forma de protegerse de otras reacciones negativas como los golpes, los atentados al libre desarrollo de su personalidad e incluso ataques físicos violentos, en contra de su integridad humana, del respeto que merece y de las oportunidades igualitarias que deberían recibir en la escuela considerando el mandato constitucional del libre desarrollo de la personalidad.

Un docente y una cultura para la inclusión

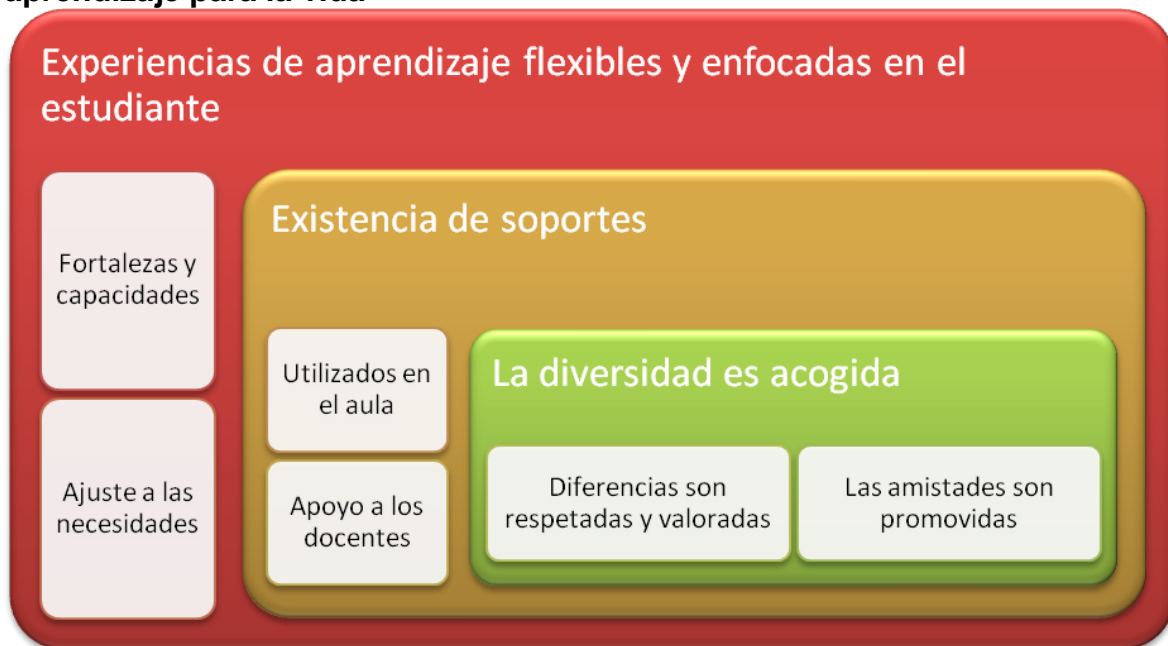
Los enunciados anteriores demandan de la preparación de los profesionales docentes de todos los niveles educativos quienes deben contar con instancias de formación y capacitación, tanto en las etapas de la formación inicial, como en los cursos de especialización y capacitación en servicio. La formación debe ser destinada también a administradores escolares, planificadores educativos y encargados de formular políticas.

Estos profesionales del sector educativo, deben estar habilitados para la enseñanza del lenguaje de señas y Braille, con profunda conciencia sobre las distintas deficiencias en las diversas áreas y también sobre las necesidades de desarrollo humano habilidades especiales de personas pertenecientes a comunidades diversas; por lo que se requiere, así como de técnicas y materiales pedagógicos de apoyo para las personas.

Por su parte el documento emitido por la Organización Inclusión Internacional denominado “Una cultura Escolar Inclusiva-Indicadores de éxito” (Jersey, 2013), sugiere como importantes siete características dentro de un colegio, las cuales se pueden agrupar en dos grandes bloques; el primero de ellos relacionado con las facilidades para las experiencias de aprendizaje escolar académico y para la vida en sociedad.

Este primer bloque requiere de características como la existencia y uso de soportes en el aula, con permanente retroalimentación de las directivas; la tercera característica es el respeto y naturalidad de aceptación de las personas en condición diversa; en el cual se entiende que la escuela debe promover la aceptación de la diversidad y fomentar las relaciones de amistades entre los diferentes miembros de su comunidad educativa. Figura 1

Figura 1. Características para la inclusión educativa: experiencias de aprendizaje para la vida



Fuente: Jersey, M. C. (2013). Información sobre Educación Inclusiva. *WordPress*.

El segundo bloque de características se puede agrupar bajo la modalidad de ambiente de relaciones; el cual demanda de un liderazgo del ente territorial y de la entidad educativa; tener en uso y a disposición un modelo de colaboración institucional en el que se evidencie la participación de los estamentos; este ambiente debe ser dinámico en el sentido de ser innovador y creativo para resolver las nuevas necesidades y adaptarse a los nuevos retos de manera positiva; por último debe disponerse de mecanismos que promuevan la dirección compartida, como expresión plena de la participación de los estamentos en la convivencia. Figura 2

Figura 2. Características para la inclusión educativa: ambiente de relaciones



Fuente. Fuente: Jersey, M. C. (2013). Información sobre Educación Inclusiva. *WordPress*.

Desde el Estado se busca apoyar a todas las escuelas para garantizar que puedan brindar educación a todos los niños/as en su comunidad, como parte de un sistema inclusivo. La educación inclusiva nace del interés por todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas- como serian estudiantes con NEE y con discapacidad, comunidades de minorías étnicas y lingüísticas y otros.

Los indicadores definen un ideal, muestran una visión acerca de lo que las comunidades educativas deben propender en la búsqueda de ofrecer una educación de calidad para garantizar una mejor calidad de vida a sus ciudadanos, con énfasis en aquellos que presentan NEE por su condición de discapacidad. Tener una visión que se pueda alcanzar, da el coraje para tomar riesgos, la paciencia para continuar ensayando y la determinación para superar los

obstáculos hasta alcanzar el logro deseado en la comunidad educativa y aledaña. Los Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva en Colombia definen como colegio inclusivo *“aquel en el que todos pertenecen, son aceptados y apoyados por sus compañeros y otros miembros de la comunidad escolar en el camino de obtener respuesta a sus necesidades educativas”*. En un colegio inclusivo el personal de la IE/CE, los estudiantes y los padres:

- Saben que todos los niño/as pertenecen como parte de la comunidad educativa
- Hacen énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes
- Proveen igualdad de oportunidades para todos los estudiantes
- Reconocen el valor de todas las personas
- Ven a cada persona como un individuo único
- Aprenden de y sobre personas con características diversas
- trabajan juntos en la organización para la solución de los problemas
- Comparten la responsabilidad de todos los estudiantes

Para que la educación inclusiva sea exitosa se requiere que el gobierno, las autoridades educativas locales y los colegios adapten su forma de aproximarse al currículo, a los soportes para los docentes, a los mecanismos de financiación y al ambiente construido; en este sentido la investigación presente es un aporte más para identificar las estrategias más eficientes para la educación inclusiva en las pequeñas urbes colombianas.

Condiciones y políticas en un sistema educativo inclusivo

Habiendo recorrido los distintos marcos legales internacionales, se destaca que un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho disponible para todos/as y obligatorio en determinados niveles de enseñanza, subrayamos que este precepto se aplica de igual manera y sin distinción a las personas con discapacidad. Con base en esta premisa se funda el paradigma de la Educación Inclusiva, que explicita el derecho de las personas con discapacidad de acceder y permanecer en el sistema regular de educación, el cual debe ser capaz de hacer ajustes para responder a todos sus matriculados.

Colombia, como país firmante de los tratados internacionales que se presenta en el esquema, ha formulado políticas y determinaciones cuyo fundamento es garantizar los procesos de inclusión educativa entre otros derechos para la población infantil, estas políticas muestran su coherencia y relaciones internas en su interior, más en la práctica se han visto barreras importantes para que sean una realidad plena en las instituciones educativas. Figura 3

Figura 3. Marco normativo para la educación inclusiva



Fuentes: Adaptación del marco normativo internacional y nacional de Colombia sobre la educación inclusiva: Declaración Universal de los derechos humanos (Unidas, 1948), Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), Derechos de niños y niñas con discapacidad (UNICEF, 2013), Constitución política Colombiana (Colombiana, 1991) y Derechos del Niño (Unicef, 1989).

Las legislaciones nacionales y otros dispositivos jurídicos de los países de América Latina y el Caribe que tratan del derecho a la educación de personas con discapacidad y necesidades especiales. Muchas Leyes Generales de Educación vigentes en Latinoamérica son bastante imprecisas respecto a la educación de personas con discapacidad; no detallan sus especificidades y presentan ambigüedades respecto al tipo de educación que se propone en el país. Esto ocurre en 10 países entre los que está Colombia.

El Estado colombiano desde la Constitución de 1991, reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana; la cual afirma en una serie de normas que complementan el Código de la infancia y de la adolescencia que establece la normativa que garantiza la educación integral y educación para la vida a los NNA residentes en Colombia con enfoque inclusivo.

Cuadro N°1. Normativa que garantiza la educación integral con enfoque inclusivo:

Norma	Año	Enfoque inclusivo
Constitución Política de la República de Colombia	1991	Prevalcen los derechos de los niños y las niñas Libre desarrollo de la personalidad
Ley 70 de 1993	1993	Crea la cátedra de estudios Afrocolombianos en el sistema educativo nacional
Ley 115 de 1994	1994	Ley general de la educación, en la cual se establece que la educación debe desarrollar en la población Colombiana una clara conciencia formación y compromiso sobre identidad cultural nacional o Colombianidad y cultura de las etnias y poblaciones que integran la Nación Afirma: “la educación para personas con limitaciones (...) es parte integrante del servicio público educativo”. Dispone las obligaciones del Estado

Norma	Año	Enfoque inclusivo
		de garantizar una política de integración educativa de los niños y niñas con discapacidad al aula regular, la disponibilidad de apoyos especializados según el tipo de discapacidad (intérprete de lenguaje de señas para personas con discapacidad auditiva, profesores y profesoras con conocimientos en lenguaje braille para personas con discapacidad visual)
Decreto 804 de 1995	1995	Reglamenta la etnoeducación afrocolombiana e indígena.
Decreto 2249 de 1995	1995	Crea la Comisión Pedagógica Nacional y Departamental Afrocolombiana.
Decreto 1122 de 1998	1998	Cátedra de Estudios Afrocolombianos, de obligatorio cumplimiento en la educación pre-escolar y secundaria
Corte Constitucional – Sentencia T-1482-2000	2000	Ningún establecimiento educativo puede negar el acceso de las personas con discapacidad
Corte Constitucional – Sentencia T-513-99	2000	“(…) la educación especial no podrá nunca servir de instrumento para la negación del derecho constitucional prevalente de acceso y permanencia en el sistema educativo que hoy tienen los niños colombianos”. El fallo establece que el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y las instituciones de educativas darán cumplimiento a las normas vigentes sobre educación para grupos étnicos, cátedras de estudios afrocolombianos, de diversidad sexual, religiosa, cultural y políticas de manera vivencial y experimental con toda la comunidad educativa, y hará seguimiento y acompañamiento a las directivas y orientaciones diseñadas para que se cumpla este propósito.

Fuente: Constitución política Colombiana (Colombiana, 1991), Ley 70 de Comunidades Negras (1993), Ley General de la Educación (ley 115 de 1994), Decreto Reglamenta la etnoeducación afrocolombiana e indígena (Ley 804 de 1995), Comisión Pedagógica de Comunidades Negras (Decreto 2249 de 1995), Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998), Corte Constitucional (Sentencia T-1482-2000) y Sentencia T-513-99)

En particular, se destaca en el Plan Nacional de Educación (PNDE) la promoción de la educación para la sexualidad desde un enfoque de derechos; variados llamados al respeto y la valoración de las diversidades en la escuela, incluyendo la diversidad en las orientaciones sexuales e identidades de género; la meta de establecer tiempos y espacios de reflexión crítica sobre las feminidades y las masculinidades; y la integración de acciones de formación, investigación, garantía y restitución de derechos.

5.7. Acerca de la organización de la escuela para la educación inclusiva.

La organización escolar no es solo un mero aparato organizativo que haya que gestionar en sus aspectos formales; en un espacio de acción y para la acción educativa, en el que coexisten aspectos formales y otros más informales; algunos explícitos con otros implícitos y ocultos; procesos racionales con dinámicos menos racionales, ciertos consensos, con luchas conflictos y tensiones de diverso signo González R. y Santana. U. (1999).

En un estudio realizado por Calatayud (2010) analiza las dimensiones de la organización escolar que sugieren autores reconocidos por sus conocimientos como: Gimeno Sacristán, 1981, Municio, 1986, Dalin y Rust, 1989, Harrison, 1988, Carda, 1992, González, 1992, Antúnez, 1993, Lorenzo, 1995 y Gairín, 1996; producto del metaanálisis Calatayud señala que las dimensiones “estructura” y “entorno” están siempre presentes; en tanto que la dimensión “relaciones” aparece en la mayoría y, la cultura y la dimensión de “procesos” se encuentra solo en los más recientes. Las dimensiones que propone Calatayud D. (2010) para valorar la organización de la escuela son las siguientes:

- **Dimensión de contexto:** el entorno y los sistemas de apoyo y/o organizaciones que asesoran al centro escolar; dimensión conformada por la realidad del escenario social, cultural y político, en el que se desarrolla la educación, así como por las organizaciones externas con las que se relaciona la escuela Beltrán K. y Martín. S. (2000).
- **Dimensión de estructura organizativa:** la organización de los recursos personales, materiales y funcionales. Para Guerra S. (1997) esta dimensión es el andamiaje o esqueleto de la organización y en ella se hace referencia a los órganos colegiados, los departamentos, la distribución de espacios, tiempos, y similares.
- **Dimensión de sistema relacional:** comunicación organizativa y micro política de la organización. Poder y conflicto en los centros escolares. Es un entramado de relaciones y flujo de comunicación entre las personas que lo constituyen.
- **Dimensión de procesos organizativos:** funciones organizativas: la gestión, dirección y estilos de liderazgo y la planificación organizativa.
- **Dimensión de cultura organizativa:** que comprende o agrupa el conjunto de valores y culturas profesionales
- **Dimensión de formación:** el centro escolar como unidad básica de formación permanente del profesorado, de desarrollo profesional y de innovación educativa.
- **Dimensión de evaluación:** la evaluación del centro como estrategia de mejora institucional Elisabeth. T. (2000)

Esto quiere decir que el cambio de los centros escolares a un verdadero enfoque organizativo, depende y requiere de un cambio cultural y complejo, que implica que estos dispongan de no solo el buen ejercicio de una o varias dimensiones anteriormente mencionadas, sino por el contrario la eficacia de la organización escolar en miras de la inclusión educativa implica un acompañamiento y cumplimiento de todas estas dimensiones con todos los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo a padres de familias, así mismo del compromiso personal de quien ejerce el rol del docente quien en sus relaciones interpersonales debe buscar y lograr actitudes y prácticas educativas inclusivas.

Las investigaciones mencionadas, así como en los postulados teóricos generales se ha podido constatar que, la actitud docente, y su permanente profesionalización en el área de inclusión educativa se presentan como verdaderas herramientas válidas en la lucha contra la deserción temprana de la escuela y contra la exclusión educativa, ahora bien, es prudente tener en cuenta que aunque el fenómeno de la exclusión es un problema más social que escolar, la escuela si puede intervenir como factor moderador en la formación humana hacia el apoyo de los NNA en condición de vulnerabilidad por sus condiciones que los hacen “diferentes” por lo que se ha de fomentar un conocimiento de nuevas formas de aprendizaje para la vida en estos escenarios, en consonancia con aquellos elementos reguladores de la vida social y la incidencia de los fenómenos de exclusión en el ámbito educativo.

La revisión también muestra como paralelamente a la actitud docente es importante determinar como la Organización Escolar juega un papel decisivo en la inclusión educativa, más aún cuando todos los centros escolares hoy día constituyen contextos caracterizados por la diversidad étnica, política, lingüística, de clase, genero, religión, cultura entre otros, situación que exige que se focalice el centro escolar en su conjunto como organización incluyente en respuesta a los fines educativos del Estado, entender el liderazgo social y humano de los

docentes como individuos que tienen la capacidad y credibilidad social suficiente para transformar el pensamiento de padres, estudiantes y compañeros solo con sus decididas actitudes favorables y lograr aunar el camino hacia la verdadera inclusión educativa; siendo la organización escolar el centro del conjunto en el que se han de articular respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad. Ainscow J. (2001) lo expresa claramente cuando señala:

“Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción este debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras no se puede concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien debe situarse en el corazón del mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en gestión escolar (P.2)” González. R. (2008).

Por lo anterior, se hace imprescindible considerar la diversidad y la inclusión como una cuestión que involucra directamente al conjunto del centro escolar, por lo cual se crea la necesidad de mirar el contexto organizativo de la escuela: valores y principios que orientan el funcionamiento del centro, las prácticas, las rutinas acentuadas, las normas y en general sus condiciones organizativas. Todos estos aspectos pueden estar facilitando la inclusión o por el contrario convirtiéndose en una barrera para la misma o en un refuerzo de la exclusión/discriminación.

DISEÑO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION

6. METODOLOGIA

6.1 ESCENARIO DEL ESTUDIO

El municipio de Ciénaga de Oro, según el Plan Básico de Ordenamiento Territorial 2014-2015, cuenta con 109 localidades entre corregimientos, caseríos y veredas, cuya población tiene características como: extrema pobreza, desplazamiento por violencia, y personas con algún grado de discapacidad física, sensorial, cognitiva o comportamental, así mismo este municipio posee diversidad cultural por los distintos asentamientos indígenas que posee en sus corregimientos y caseríos, por estas características es posible afirmar que la población estudiantil que acude a la Institución educativa Madre Bernarda tanto del casco rural como del casco urbano, es de un alto nivel de diversidad y vulnerabilidad, frente a esta realidad los docentes del municipio, en el día a día se ven enfrentados con el desafío de liderar procesos de aprendizajes en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) y un más amplio sentido de diversidad de estilo cognitivo, intereses, motivaciones y conflictos, factores que facilitan la exclusión en el orden económico, cultural, y social- relacional entre otras.

El Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa “Madre Bernarda” además del marco normativo nacional, tiene como principios y fundamentos las orientaciones de la Iglesia, los Principios Franciscanos, el Espíritu de la Madre María Bernarda; como institución católica, concibe a la comunidad como centro de su desarrollo integral y reafirma la primacía de la persona en la organización de la sociedad y del Estado. Asegura la presencia cristiana en el mundo estudiantil frente a los grandes problemas de la sociedad y la cultura; afirma su fidelidad frente al mensaje cristiano tal como lo presenta la iglesia, el cual da significado

particular a la cultura y a la ciencia y considera prioritario el diálogo entre el Evangelio, la ciencia y las diversas culturas existentes en Colombia respetando la diversidad cultural y religiosa de cada individuo.

En esta entidad educativa se tiene definido su sistema de creencias, el cual por supuesto debe regular el actuar, las opiniones y actitudes de los miembros de la comunidad educativa; en tal sentido en el Proyecto Educativo Institucional se explicita que como comunidad se cree en:

- La formación en un ambiente fraterno Franciscano es el mejor medio de Educación Humana y trascendente
- La propuesta pedagógica de trabajo humanista transformador como medio para desarrollar competencias en los estudiantes
- La responsabilidad compartida Familia – Institución como unidad que contribuye eficazmente a la formación de los estudiantes
- En que se vive un ambiente de respeto por la individualidad, donde lo más importante es el ser sobre el tener.
- En la formación de nuestros estudiantes con mentalidad abierta al cambio, intelectualmente competentes y sembradores de paz y bien.
- En la necesidad de aprender desarrollando competencias que ayude a los estudiantes a interactuar con las distintas culturas en este medio globalizado
- En la necesidad de educar con sensibilidad social como uno de los medios para conseguir la paz, en el respeto y la veneración por la creación y el medio ambiente contribuyen a la formación de seres responsables de la conservación de la vida que perpetúa las especies
- En la formación del carácter y la voluntad, se logran a través del testimonio de vida de los mayores y la exigencia diaria a los estudiantes.

El planteamiento filosófico afirma el compromiso de formar al estudiante integral “como persona situada en el tiempo y en la realidad Colombiana como ser social llamado a vivir en Comunidad Familiar, Local y Nacional” con lo que se puede esperar una aproximación organizacional muy proclive hacia la inclusión educativa.

6.2 TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación es un estudio de tipo cuantitativo, elegido dada la posibilidad de construcción y de generación estadísticas sobre una realidad concreta y percibida mediante escalas, de perspectiva de las personas y de la organización de una institución o plantel escolar. El diseño seleccionado permite identificar diferentes aspectos sobre la realidad del sector en torno a la inclusión educativa. Münch, L. Ángeles, E. (1988)

Se busca observar en profundidad y comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de persona o lo que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean profundizando en sus experiencias, perspectivas y opiniones, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad, así mismo se clasifica como **no experimental** porque no hubo manipulación deliberada de las variables, y se observaron los fenómenos (actitud docente y organización escolar) tal como se dieron en su contexto natural, para que posteriormente fueran analizados. Sampieri. I. (2010).

Desde la perspectiva del diseño se clasifica como observacional y de encuesta, debido a que este tipo de diseño tiene como propósito estudiar directamente las características de la población realizando encuestas. Este tipo de diseño también llamado Encuestas de muestreo, examina la frecuencia y las relaciones entre las variables psicológicas y sociológicas, e indagan sobre constructores como actitudes, creencias, prejuicios, preferencias y opiniones. (Actitud docente y organización escolar) (Salkind, 1999).

6.3 FASES DE LA INVESTIGACION

Debido a la complejidad de interrelacionar los procesos organizacionales, con las percepciones, actitudes y opiniones de los docentes se determinaron la necesidad de trabajar por fases sucesivas, que facilitaran la consecución de los objetivos; estas fases fueron:

Primera fase documental: Esta fase inicial consistió en detectar, consultar y obtener bibliografía y otros materiales útiles para el propósito del estudio; de los cuales se extrajo la información relevante y necesaria para el problema de esta investigación. Sampieri. E. (2010)

Segunda fase: Fase de análisis En esta fase se eligieron, adaptaron y analizaron las formas de aplicación de los instrumentos para la toma de la información de las fuentes primarias, escogiendo la escala de opinión acerca de la inclusión educativa Bravo. T. y Cardona. L. (2010) y la escala de actitudes de los profesores hacia la integración escolar (EAPROF), como instrumentos estandarizadas que nos permitieron cuantificar aspectos de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva como son: concepciones, opiniones, percepciones y experiencia de adaptación del profesorado y directivos en cuanto a: Principios, apoyo, recursos y medidas para potencializar la inclusión educativa. De igual forma se adaptó y validó el Test perfil organizacional de un Colegio hacia la Inclusión Educativa con el fin de evaluar los procesos de organización escolar, que promueven la cultura inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro.

Tercera fase: Evaluativa - Autoevaluación: En esta fase se reunió sistemáticamente información, pruebas y encuestas aplicadas de una muestra representativa que conforman el objeto para evaluar en este caso la inclusión educativa, para luego traducir dicha información a expresiones valorativas y

comparar con los criterios inicialmente establecidos para finalmente sacar conclusiones.

La realización de esta fase se hace pertinente para este estudio debido a que permitió medir que tanto están apuntando la actitud docente y la organización escolar en comparación con las metas propuestas en políticas de inclusión educativa que se pretende alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes una vez obtenidos los resultados para así poner en marcha los planes de mejoramiento.

6.4. SISTEMA DE CATEGORIAS

Ámbito Temático	Problema de Investigación	Pregunta de Investigación	Objetivos Generales	Objetivos Específicos	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Inclusión Educativa	Los docentes hoy en día se ven enfrentados al desafío de liderar procesos de aprendizajes en niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y un más amplio sentido de diversidad de estilo cognitivo, intereses, motivaciones y conflictos; factores que facilitan la exclusión en el orden económico, cultural, y social- relacional entre otras, ante tal situación la actitud docente y	¿Cuáles son las formas de interacción entre las actitudes docentes y la organización escolar en la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro?	Determinar las formas de interacción entre las actitudes docentes y la organización escolar en la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro	Analizar las concepciones, opiniones, percepciones y experiencia de adaptación como reveladores de la actitud docente sobre educación inclusiva en la Institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro.	Actitud Docente	Opiniones Percepciones Concepciones Actuaciones Experiencias
		.		Evaluar los procesos de organización escolar, que promueven la cultura inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro		Organización Escolar

	<p>la organización escolar juegan un papel determinante en la facilitación de las Prácticas Educativas inclusivas.</p>			<p>Aportar un marco de recomendaciones orientadas hacia la inclusión educativa, tomando como referente la actitud docente y la organización escolar, en el contexto de la Institución Educativa Madre Bernarda</p> <p>Establecer un marco de recomendaciones orientadas hacia la inclusión educativa, tomando como referente la actitud docente y la organización escolar, en el contexto de la Institución Educativa Madre Bernarda</p>		
--	--	--	--	--	--	--

6.5. POBLACIÓN, MUESTREO Y MUESTRA

Se tomó como población de referencia los profesores y administrativos de esta institución, los cuales, en número, fueron 92 personas distribuidas así:

76 docentes

1 rector

6 coordinadores

1 orientador escolar

11 administrativos

La muestra, fue calculada en el paquete estadístico STATS con una confiabilidad del 95%, máximo error tolerable de 5% y probabilidad de 0,50.

Los participantes de la muestra fueron seleccionados por muestreo aleatorio estratificado en el cual cada estrato fue representado en la misma proporción que tenía su representatividad en la población; por lo cual el tamaño de la muestra se ponderó de la siguiente manera:

Cuadro N°2. Estratos en la muestra

Estrato	N° en la población	% de participación en la población	Representatividad muestral: 89
Rector	1	1	1
Administrativos	11	11	0
Coordinadores	4	4	4
Orientador escolar	1	1	1
Docentes	76	76	76
Población total	92	Muestra	81

La muestra para este estudio, se determinó con base en las necesidades de información de los diferentes estratos laborales que forman parte de la comunidad de la institución Educativa Madre Bernarda así: la escala de actitud docente, la de opinión de inclusión y la de organización escolar para profesores se les aplicó a los 76 docentes, a los coordinadores se le aplicó la de organización escolar dirigida a coordinadores (4) y a la rectora la de organización escolar dirigida a la rectora.

El proceso de investigación fue ajustado acorde a las exigencias metodológicas, lo cual garantizó la validez de la fase de evaluación, se incluyeron los siguientes criterios para la selección de los participantes:

- Enculturación. Las personas participantes debían tener al menos un año de labor en la entidad educativa.
- Implicación actual. Estar ejerciendo labores docentes o académico-administrativas en el escenario de estudio.
- Disposición para participar en el estudio. Participación voluntaria e informada sobre los métodos, objetivos y alcances del estudio
- Disponibilidad de tiempo para realizar la encuesta.
- Posibilidad de contactar en una segunda ocasión para verificación de los hallazgos.

6.6. FUENTES DE INFORMACIÓN

Dadas las características del estudio las fuentes de información fueron de tipo primario.

6.7. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para lograr los fines del estudio, los métodos a utilizar siguieron el protocolo establecido, con el objetivo de mantener las más altas probabilidades de obtener información fiable de las fuentes primarias que fueron consultadas:

- a) Inicio de la selección de participantes.
- b) Selección seriada de participantes, de forma que el proceso de entrevista para diligenciar las encuestas así como para el registro de información de los tres instrumentos de medición fuese sucesivo.

- c) Ajuste de la muestra durante el desarrollo de la selección y la seriación de los casos, de forma que las nuevas conceptualizaciones halladas en las entrevistas y registros permitieran ajustar y enfocar el muestreo.
- d) Continuación del muestreo hasta completar el tamaño de la muestra en cada estrato de la población.

La selección de los informantes se basó en el juicio de idoneidad de las personas potenciales participantes que consiste en la previa valoración del cumplimiento de los criterios de inclusión internos y externos Roberto. J. (2005) de manera que las alteraciones de estos aspectos no condujeran a sesgos de información, esto para seleccionar participantes apropiados y susceptibles de aportar una información de interés. La selección de participantes del estudio se cumplió en la ciudad de Ciénaga de Oro, en Córdoba. Para esta investigación el ámbito de aplicación fue de 76 profesores de una institución educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro.

De acuerdo al método seleccionado y a las propiedades del estudio, la obtención de la información se realizó mediante el uso de técnicas que facilitaron el contacto con las personas en situaciones 'naturales', tratando de ser sensibles a las concepciones de los sujetos en su cotidianidad.

Inicialmente se realizó el acercamiento con los directivos de la entidad seleccionada para el desarrollo del estudio con el fin de lograr el consentimiento institucional una vez presentado el protocolo del estudio (Anexo E). Posteriormente, se procedió a establecer una cita para establecer el contacto con los participantes, quienes decidieron de manera libre si aceptaban o no un primer acercamiento de la investigadora para explicar el objetivo del estudio.

6.8 TECNICAS DE INVESTIGACION E INSTRUMENTOS

Para la recolección de la información se utilizó como herramienta una batería de instrumentos que han sido seleccionados y validados por la experiencia de investigadores. Ellos son:

Escala de actitudes de los profesores hacia la integración escolar (EAPROF).

Con el objetivo de obtener de forma ordenada y sistemática información sobre la inclinación de las actitudes hacia integración educativa del grupo de docentes sometido al estudio, se exploró simultáneamente preocupaciones referentes al manejo de las clases y percepción de los efectos que dicha integración pueda tener sobre los niños en sus aspectos cognitivos y sociales.

La escala fue diseñada por Larrivée. E. y Cook. H. (H., 1978) y adaptada al español por García M. y Alonso K. (Alonso, 1985) Esta escala fue utilizada y validada para Colombia por Díaz Haydar.& Franco Media (2008), en su tesis como maestrantes quienes obtuvieron un coeficiente alpha de 0.75 al aplicarlo a 23 docentes de 7 escuelas de Soledad Atlántico, permitiéndoles afirmar que el grado de consistencia interna de la escala era alto.

Estructura de la escala: La escala valora cada ítem (30 afirmaciones) con puntuaciones 0 a 5 puntos, donde 5 corresponde al polo más positivo de actitud hacia la integración. El polo positivo se encuentra en la escala en direcciones, directa e inversa. Los ítems que se encuentran en el polo negativo son: 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, y 29. La puntuación máxima es de 150.

Validación facial de la escala. Para este estudio se realizó la adaptación de la escala **EAPROF**, dirigida a los objetivos de la investigación adecuando el lenguaje y la redacción de algunos ítems, debido a que estos se referían en términos de la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales estrictamente y no

desde el punto de vista de la integración educativa partiendo de la diversidad del aula regular.

Para determinar la pertinencia y congruencia del instrumento para así comprobar su validez fue la de contenido a través del coeficiente V de Aiken en función al criterio de jueces de expertos entendidos en el ámbito de la pedagogía con conocimientos en Inclusión Educativa, y para ello se solicitó la colaboración de cinco (5) expertos por medio de una comunicación escrita, a la cual se le anexó un modelo del instrumento y una copia de la tabla de Operacionalización de las variables y un instrumento en el cual reflejaron la opinión en relación a la pertinencia claridad y congruencia de los diferentes ítems con los objetivos planteados.

Los expertos calificaron el instrumento expresando acuerdo o desacuerdo con la formulación del ítem teniendo en cuenta la claridad, pertinencia, congruencia y gramática, en el caso dado de no estar de acuerdo se incluyó una columna de observaciones para que depositaran sus razones.

Una vez el instrumento recibió la aprobación de los expertos se procedió a la prueba piloto con datos aleatorios obtenidos de docentes que laboran en dos escuelas oficiales del municipio de Ciénaga de Oro, de manera que los sujetos de estudio no tuviesen la oportunidad de ser partícipes de la prueba por la opción de sesgo de información que da el hecho de conocer de antemano el instrumento.

Validez de contenido. Con las opiniones consultadas y utilizando el cálculo del coeficiente V de Aiken G. (1985), se realizó la validez de contenido, este sistema fue seleccionado por ser un método de validación sencillo.

Este coeficiente es una de las técnicas para cuantificar validez de contenido o relevancia del ítem respecto a un dominio de contenido en N jueces, cuya

magnitud va desde 0.00 hasta 1.00; el valor 1.00 es la mayor magnitud posible que indica un perfecto acuerdo entre los jueces respecto a la mayor puntuación de validez de los contenidos evaluados; en la validación para el presente estudio se obtuvo un coeficiente de Aiken de 0.70 que muestra la adecuación del instrumento para medir los aspectos de inclusión educativa.

La interpretación del coeficiente usa la magnitud hallada y la determinación de la significancia estadística mediante las tablas de valores críticos que se pueden hallar en Aiken. G. (1985). La ecuación, algebraicamente modificada por Penfield y Giacobbi L. (2004), es:

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

\bar{X} es la media de las calificaciones de los jueces en la muestra, l es la calificación más baja posible, y k es el rango de los valores posibles de la escala Likert utilizada. (Pérez, 2008)

Escala de Opinión hacia la Inclusión Educativa. Utilizada en este estudio para recolectar la opinión del profesorado acerca de algunos de los planteamientos de la educación inclusiva y de las condiciones y prácticas que pueden favorecer su desarrollo.

Es un instrumento tipo escala Likert diseñado y validado por Cardona y Bravo (2010). La estructura de la escala se divide en tres partes; la primera contiene las variables demográficas: género, edad, especialidad, grado académico, niveles en los cuales imparte docencia y años de experiencia. La segunda parte que consta de 13 reactivos los cuales consisten en proposiciones que expresan una afirmación relativa a los fundamentos y condiciones (Recursos y Apoyo Disponible) relativos a puesta en práctica de la educación inclusiva y la tercera parte consta de 10 afirmaciones relativas a determinadas actuaciones que se sugieren para favorecer la educación inclusiva (ejemplo: adaptaciones

curriculares, co-enseñanza, disminuir el número de estudiantes por aula entre otras.

Esta escala fue validada en una tesis doctoral por Bravo (2013), el cual obtuvo un coeficiente Alpha de 0.78 lo que reflejó un índice adecuado de consistencia entre los ítems.

Cuestionario de Rensis. Utilizado con el fin de evaluar la organización escolar, basada en la percepción real que tienen sus propios miembros. El instrumento de Rensis Likert, fue adaptado en Chile por Valenzuela, en 1987, para investigaciones educativas. Este instrumento consta de 93 preguntas agrupadas en tres ítems: La percepción del Clima Organizacional, Autoevaluación de los profesores y Evaluación del jefe de departamento (u otro directivo técnico) de parte de los profesores.

El test se responde en un continuo de 1 a 5, 6 u 8 (que corresponden a los conceptos “en muy pequeña medida”, hasta “en una gran medida”). Este cuestionario recoge valiosa información de la realidad, por lo tanto, se contesta en forma anónima para que sienta absoluta libertad de expresar sus percepciones personales.

Este instrumento posee las dimensiones más frecuentes a lo que se refiere a clima organizacional como son las que se refieren a estructura de la organización, relaciones humanas, recompensas, reconocimiento y autonomía.

El cuestionario de Rensis considera las siguientes dimensiones:

- 1) Estilo de autoridad: forma en que se aplica el poder dentro de la organización.
- 2) Esquemas motivacionales: métodos de motivación utilizados en la organización.
- 3) Comunicaciones: formas que adopta la comunicación en la organización y estilos comunicacionales preferidos.

4) Procesos de influencia: métodos utilizados en la organización para obtener adhesión a las metas y objetivos de la organización.

5) Procesos de toma de decisiones: forma del proceso decisional, criterios de pertinencia de las informaciones utilizadas en él, criterios de decisión y distribución de las tareas decisionales y de ejecución.

6) Procesos de planificación: modos de determinación de los objetivos y de los pasos para lograrlos.

Para la interpretación de los resultados del Test de Rensis Likert se procedió a registrar la información cuantitativa utilizando el programa SPSS versión 2010; se calculó para cada una de las 93 variables en estudio el valor promedio individual (de la variable respectiva).

Posteriormente las variables se clasificaron en seis grupos de interés diagnóstico (tablas 1 al 6) en el cual se presentan los promedios de cada variable y el promedio general del criterio diagnóstico en medición.

Con este valor promedio se calculó el porcentaje estimado de valoración del cumplimiento de cada aspecto del diagnóstico. Los valores porcentuales así obtenidos se representan en una tabla que contiene el consolidado del diagnóstico (tabla 7) considerando las tres categorías del clima organizacional identificado con el Test Rensis Likert.

Validación del Cuestionario de Rensis Para este estudio se realizó la adaptación del Cuestionario de Rensis, dirigida a los objetivos de la investigación adecuando el lenguaje y la redacción de algunos ítems, debido a que estos se referían en términos solo de dimensiones organizativas de la escuela estrictamente y no desde el punto de vista la escuela como organización que va encaminada a la diversidad del aula regular.

Para determinar la pertinencia y congruencia del instrumento para así comprobar su validez fue la de contenido a través del coeficiente V de Aiken en función al criterio de jueces de expertos entendidos en el ámbito de la pedagogía con conocimientos en Inclusión Educativa, y para ello se solicitó la colaboración de cinco (5) expertos por medio de una comunicación escrita, a la cual se le anexó un modelo del instrumento y una copia de la tabla de operacionalización de las variables y un instrumento en el cual reflejaron la opinión en relación a la pertinencia claridad y congruencia de los diferentes ítems con los objetivos planteados.

Los expertos calificaron el instrumento expresando acuerdo o desacuerdo con la formulación del ítem teniendo en cuenta la claridad, pertinencia, congruencia y gramática, en el caso dado de no estar de acuerdo se incluyó una columna de observaciones para que depositaran sus razones.

Una vez el instrumento recibió la aprobación de los expertos se procedió a la prueba piloto con datos aleatorios obtenidos de docentes que laboran en dos escuelas oficiales del municipio de Ciénaga de Oro, de manera que los sujetos de estudio no tuviesen la oportunidad de ser partícipes de la prueba por la opción de sesgo de información que da el hecho de conocer de antemano el instrumento.

Validez de contenido. Con las opiniones consultadas y utilizando el cálculo del coeficiente V de Aiken. G. (1985), se realizó la validez de contenido, este sistema fue seleccionado por ser un método de validación sencillo.

Este coeficiente es una de las técnicas para cuantificar de validez de contenido o relevancia del ítem respecto a un dominio de contenido en N jueces, cuya magnitud va desde 0.00 hasta 1.00; el valor 1.00 es la mayor magnitud posible que indica un perfecto acuerdo entre los jueces respecto a la mayor puntuación de validez de los contenidos evaluados; en la validación para el presente estudio se

obtuvo un coeficiente de Aiken de 0.70 que muestra la adecuación del instrumento para medir los aspectos de inclusión educativa.

La interpretación del coeficiente usa la magnitud hallada y la determinación de la significancia estadística mediante las tablas de valores críticos que se pueden hallar en Aiken h. (1985). La ecuación, algebraicamente modificada por Penfield y Giacobbi I. (2004), es:

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

X es la media de las calificaciones de los jueces en la muestra, l es la calificación más baja posible, y k es el rango de los valores posibles de la escala Likert utilizada Soto C. (2009)

Captura de datos. El diligenciamiento de cada uno de los instrumentos tuvo una duración aproximada de 20 minutos, cada participante debió disponer de al menos de 60 minutos para el diligenciamiento de los mismos; condición que alargó el tiempo de muestreo estimado. Durante el proceso de captura de datos, cada instrumento se utilizó con un fin específico para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, así:

Cuadro N°3: Instrumentos y Objetivos de investigación

OBJETIVO	INSTRUMENTO	UTILIDAD
Determinar las formas de interacción entre las actitudes docentes y la organización escolar en la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro	Escala de actitudes de los profesores hacia la integración escolar (EAPROF)	Concepciones, opiniones, percepciones y experiencias de adaptación de la actitud docente sobre educación inclusiva
		Dimensión afectiva de la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva
		Dimensión cognitiva: Se expresa como la Representación cognoscitiva y conjunto de conocimiento que posee el profesor sobre integración escolar.
		Dimensión conductual: Se expresa como

OBJETIVO	INSTRUMENTO	UTILIDAD
		la Tendencia a reaccionar hacia los objetos con cierto grado de intención y disposición que se traduce en acción de los docentes hacia la integración escolar
Analizar las concepciones, opiniones, percepciones y experiencia de adaptación como reveladores de la actitud docente sobre educación inclusiva en la Institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro	Escala de opinión acerca de inclusión educativa	Principios de la educación inclusiva Apoyo a la educación inclusiva Recursos para la educación inclusiva Medidas para potenciar la inclusión educativa
Evaluar los procesos de organización escolar, que promueven la cultura inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro	Test Perfil organizacional de un Colegio hacia la Inclusión Educativa	Compromiso con la meta de adaptación curricular para inclusión educativa Motivación de los alumnos hacia el trabajo colaborativo Equipos e Instalaciones Evaluación del coordinador por profesores Autoevaluación del coordinador Evaluación del rector por el coordinador Autoevaluación rector Autoevaluación de los profesores

7. DOMINIO DE LAS VARIABLES Y SUS INDICADORES

7.1. ACTITUD DOCENTE

Las 30 preguntas del test seleccionado fueron distribuidas en cuatro Dimensiones diferentes, cada una de las cuales mide un aspecto singular de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva como son: concepciones, opiniones, percepciones y experiencia de adaptación.

Así mismo se analizaron las actitudes de los docentes en los aspectos afectivos, cognitivos y conductuales distribuyendo las 30 preguntas del test, en estas tres dimensiones.

- **Concepciones.** Las preguntas 2, 3, 10, 11, 13, 18, 25, 28 y 30 se utilizaron para calificar las concepciones sobre la inclusión educativa de los 57 sujetos que brindaron sus aportes sobre los aspectos en medición en el presente estudio.
- **Opiniones.** Las preguntas 1, 7, 9, 15, 20, 21, 23, 24, 27 y 29 se utilizaron para calificar las opiniones sobre la inclusión educativa de los 76 sujetos que brindaron de forma completa sus opiniones sobre los aspectos en medición en el presente estudio.
- **Percepciones.** Las preguntas 5, 12, 16 y 17 se utilizaron para calificar las percepciones de la comunidad docente sobre la inclusión educativa
- **Experiencia de adaptación.** Las preguntas 4, 6, 19, 22, 26 se utilizaron para calificar la influencia de las experiencias de adaptación en el marco de la inclusión educativa

También sobre la misma base de datos se midieron las dimensiones de las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva siguiendo el siguiente de esquema:

Dimensión afectiva: Se expresa como el estado emocional referido a sentimientos de los profesores de agrado o desagrado que se expresan ante la educación inclusiva. Las preguntas se utilizaron para calificar esta dimensión fueron: P3, P5, P7, P9, P11, P14 P15, P17, P19, P23, P24, P25, P26, P29

Dimensión cognitiva: Se expresa como la Representación cognoscitiva y conjunto de conocimiento que posee el profesor sobre integración escolar. Las preguntas se utilizaron para calificar esta dimensión fueron: P6, P8, P13, P16, P18, P21, P27

Dimensión conductual: Se expresa como la Tendencia a reaccionar hacia los objetos con cierto grado de intención y disposición que se traduce en acción de los docentes hacia la integración escolar Las preguntas se utilizaron para calificar esta dimensión fueron: P1, P2, P4, P20, P28, P10, P12, P22, P30 P14.

Cuadro N°4: Dominio de la Variable: Actitud docente y sus dimensiones

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	CALIFICACION
AFECTIVO Estado emocional referido a sentimientos de los profesores de agrado o desagrado que se expresan ante la educación inclusiva	-Muestra aprecio por los alumnos que presentan necesidades educativas diferentes -Siente que es negativo trabajar con alumnos con necesidades educativas diferentes -Siente que no es benéfico para los alumnos del aula regular interactuar con alumnos con alguna diversidad -Considera que los estudiantes con necesidades diferentes le ameritan una atención extra en su trabajo	P3, P5, P7, P9, P11, P14 P15, P17, P19, P23, P24, P25, P26, P29,	4 PUNTOS CADA UNO
COGNITIVO Representación cognoscitiva, conjunto de conocimientos que posee el profesor sobre integración escolar.	-Conoce las estrategias de enseñanza que permiten la integración escolar en el aula regular -Prepara sus en clases teniendo en cuenta sus conocimientos de educación inclusiva -Considera que es indispensable	P6, P8, P13, P16, P18, P21, P27	4 PUNTOS CADA UNO

	<p>que el docente del aula regular sea formado para trabajar con estudiantes con necesidades educativas diversas</p> <p>-Piensa que la integración escolar ofrece posibilidades de interacción en clase lo que favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias</p> <p>Se siente motivado para capacitarse en educación inclusiva</p>		
<p>CONDUCTUAL</p> <p>Tendencia a reaccionar hacia los objetos con cierto grado de intención y disposición que se traduce en acción de los docentes hacia la integración escolar</p>	<p>-Acepta la normatividad para la atención a la diversidad en el aula regular establecida por el ministerio de educación</p> <p>-No acepta programar sus unidades que respondan a la diversidad del aula regular</p> <p>-Apoya integración escolar para el aprendizaje y participación de todos los alumnos</p> <p>-Manifiesta que los estudiantes con necesidades educativas diversas deben ser atendidos por especialistas</p> <p>-Considera que es bueno la integración educativa en el aula regular.</p>	<p>P1, P2, P4, P20, P28, P10, P12, P22, P30.</p>	<p>4 PUNTOS CADA UNO</p>

7.2. OPINIÓN ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para ello se agruparon los ítems de acuerdo a la dimensión de análisis a que apuntaba cada uno de ellos en ese orden las dimensiones a analizar fueron:

- Principios de educación inclusiva
- Apoyo a la educación inclusiva
- Recursos para la inclusión educativa
- Medidas para potencializar la inclusión educativa

Para la efectiva medición estadística de este aspecto en la valoración se procedió a organizar las dimensiones intervinientes ya analizadas como se señala en las tablas siguientes:

Cuadro N°5: Dominio de la Variable: Opinión acerca de la inclusión educativa y sus dimensiones

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	CALIFICACION
PRINCIPIOS DE EDUCACION INCLUSIVA	Todos en aulas regulares Todos se benefician académicamente y socialmente de las aulas regulares	P1, P2, P3	4 PUNTOS CADA UNO
APOYO A LA EDUCACION INCLUSIVA	Tiene más ventaja que desventajas Apoyo del profesor de apoyo Apoyo dirección Apoyo del profesorado Apoyo de los familiares de estudiantes con NEE Horarios permiten trabajo en equipo	P5 P6 P7 P8 P9 P10	4 PUNTOS CADA UNO
RECURSOS PARA LA INCLUSION EDUCATIVA	Tengo capacitación suficiente Tengo materiales y recursos adecuados Tengo habilidades para estudiantes con NEE Educación inclusiva posible en todas las etapas	P12 P13 P11 P4	4 PUNTOS CADA UNO
MEDIDAS PARA POTENCIALIZAR LA INCLUSION EDUCATIVA	Aplicar adecuaciones curriculares significativas Aplicar adecuaciones de acceso y curriculares no significativa Practicar coo-enseñanza Actividades multinivel Evaluación por estándares individuales Capacitar profesorado Mejorar formación docente en universidades Trabajar cooperativo y colaborativo entre alumnos Reducir el número de estudiantes por aula Trabajo conjunto entre docentes regulares y de educación especiales	P7 P6 P5 P9 P10 P4, P2 P8 P1 P3	4 PUNTOS CADA UNO

Con los resultados de esta indicación, se construyeron las bases estadísticas que soportan los resultados del estudio en lo relacionado con las recomendaciones para potenciar la inclusión educativa, que se presentan al final del informe de resultados del presente estudio.

8. PERFIL ORGANIZACIONAL DE UN COLEGIO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Para el logro de este objetivo los resultados fueron agrupados y analizados así: Autoevaluación docente, evaluación del coordinador por profesores, autoevaluación del coordinador, evaluación del rector por el coordinador y autoevaluación del rector.

Como se observa en cada una de estas autoevaluaciones y evaluaciones se analiza la organización escolar con sus características esenciales entre las que predominan las relaciones interpersonales del binomio maestro-estudiante, maestro-coordinador y coordinador- rector, que son muy afines con las actitudes inclusivas que permiten al estudiante y a los directivos escolares sentirse partícipe y miembro de una comunidad educativa a la cual apropiarán como “su” colegio.

Así mismo se analizan otras características de la organización escolar determinantes para la inclusión educativa como son: Motivación, apoyo, materiales y equipos, participación en toma de decisiones, competitividad y percepción de influencia de subordinados y directivos.

Cuadro N°6: Dominio de la Variable: Perfil organizacional de un colegio hacia inclusión educativa

ASPECTO	SEC	ITEMS	INDICADORES
AUTOEVALUACION DOCENTE	1	P2	Compromiso con la meta de inclusión educativa: es sensible a las necesidades individuales de sus estudiantes en el aula regular y las toma en cuenta para la planeación y ejecución de sus clases
	2	P3, P10	Motivación de los alumnos hacia el trabajo colaborativo: utiliza esta estrategia a pesar de la diversidad del grupo para sacar un tema o meta adelante con el mismo nivel de exigencia
	3	P8	Equipos e instalaciones: percepción de los profesores sobre la suficiencia de equipos y espacios adecuados para aulas regulares inclusivas
EVALUACION DEL COORDINADOR POR DOCENTES	4	P5, P4,	Receptividad de las ideas de los profesores respecto a la inclusión educativa
	5	P1, P4, P7	Apertura del profesor hacia el Coordinador: Oportunidad para opinar y ser valorado en las decisiones de los procesos de inclusión de la escuela
	6	P9	Competitividad del coordinador: Percepción de la Competencia del coordinador como Administrador en procesos que propicien la inclusión en su escuela
	7	P6	Influencia del coordinador: Percepción de la Influencia que debe tener el coordinador en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela
AUTOEVALUACION DEL COORDINADOR		P4,	Apoyo del coordinador: Apoyo y coordinación de procesos que facilitan la labor docente frente a la diversidad en el aula: Formación y actualización docente
		P7	Participación de los estudiantes en decisiones importantes
EVALUACION DEL RECTOR POR EL COORDINADOR		P1, P2, P8,P9	Receptividad de las ideas de los coordinadores respecto a la inclusión educativa y adaptación curricular
		P3	Motivación del rector: para la planeación y ejecución permanente de capacitaciones para los profesores sobre inclusión
		P5	Equipos e instalaciones: apoyo del rector para brindar las dotaciones y espacios adecuados para aulas regulares inclusivas
		P10	Participación de los Coordinadores en decisiones Importante relacionadas con el proceso de inclusión en la escuela
		P6	Influencias del rector: Percepción de la Influencia que debe tener el Rector en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela

9. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

De forma preliminar, se presenta cada ítem en medición con su respectiva interpretación de significados acompañado del promedio de individuos o sujetos de estudio que compartía actitudes positivas en torno a las afirmaciones positivas para la inclusión educativa; aspecto que da un panorama de contexto al análisis.

Posteriormente y para dar cumplimiento al objetivo general, los mismos datos, se presentan cuantificados. Los datos obtenidos fueron procesados por el software estadístico integral SPSS Base 16.0, con el fin de lograr la calificación individual de las percepciones y actitudes de cada uno de los participantes, así como la distribución información estadística procedente del agrupamiento las diferentes dimensiones de las escalas contenidos en los instrumentos de medición.

Posteriormente se realizó el análisis y discusión de la información a la luz de los conceptos seleccionados para este estudio.

Es compromiso ético de la investigadora, poner a disposición de los informantes los reportes del trabajo investigativo. Para ello al finalizar la investigación, el documento que contiene los resultados del trabajo quedará a disposición de la institución y socializado ante los participantes; de igual manera, se hará entrega de una copia del informe a la Secretaría de Educación municipal de Ciénaga de Oro.

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

10.1 PROCESOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR QUE PROMUEVEN LA CULTURA INCLUSIVA

Relativas a la organización escolar. La organización escolar tiene unas características esenciales entre las que predominan las relaciones interpersonales del binomio maestro-estudiante que son muy afines con las actitudes inclusivas que permiten al estudiante sentirse partícipe y miembro de una comunidad educativa a la cual apropiarán como “su” colegio.

La percepción del clima organizacional incluyó las preguntas que tienen su enfoque hacia la valoración de las relaciones interpersonales de los maestros - estudiantes, considerando variables de interés como las actitudes, la percepción de seguridad y confianza, el reconocimiento del interés por ayudar, las posibilidades y realidades de la participación del estudiantado en el gobierno escolar.

Esta primera parte del test mide de manera indirecta las experiencias de contacto personal del docente encuestado con sus estudiantes, las opiniones del docente sobre los potenciales de dar que tienen los estudiantes y la opinión de los mismos sobre la forma en que esta participación ocurre en la cotidianidad de la vida escolar.

Al procesar los datos con el software SPSS se obtuvo la información cuantitativa sobre las percepciones de la organización escolar que tienen los estamentos.

Autoevaluación de los profesores. Es así como la autoevaluación de los profesores permite observar que es marcado el compromiso de los docentes con la meta de la adaptación curricular para la inclusión educativa al acumular un porcentaje en las categorías “mucho” y “bastante” (50%); el 50% restante se

distribuyó en opiniones negativas en la evaluación de este criterio al considerar que las necesidades educativas de sus alumnos tienen “algo” o “muy poca” influencia al momento de planear, ejecutar y desarrollar las actividades en clases.

Tabla 8

Estos resultados dan cuenta de un compromiso cuestionable de los docentes de la institución en torno a las necesidades educativas de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, por lo que puede afirmarse que las acciones de compromiso personal la mitad del profesorado no es coherente con las metas de la educación inclusiva.

Tabla N°1. Compromiso con la meta de adaptación curricular para la inclusión educativa

P2. ¿Tienen influencia las necesidades Educativas de sus alumnos en el momento que usted planea, ejecuta y desarrolla sus actividades en clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	14	18,4	18,4	18,4
	Bastante	24	31,6	31,6	50,0
	Algo	26	34,2	34,2	84,2
	Muy poco	12	15,8	15,8	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

En relación con la motivación de los estudiantes hacia el trabajo colaborativo 36.8% de los entrevistados considera que se cumple con esta condición de la organización escolar.

Los resultados de la tabla 9, en contraposición con las creencias y filosofía de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) evidencia que no se cumplen los principios de solidaridad, equidad y acompañamiento mutuo que ha de esperarse entre estos estudiantes; situación que puede ser reflejo de la realidad socio-familiar, como también de conductas aprendidas en el interior del claustro educativo.

Tabla N°2. Motivación de los alumnos hacia el trabajo colaborativo

P3. ¿Se ayudan los alumnos entre sí, cuando quieren que algo realmente se haga y resulte bien a pesar de sus diferencias (físicas, culturales, sicológicas entre otras)?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Mucho	7	9,2	9,2	9,2
Bastante	21	27,6	27,6	36,8
Algo	27	35,5	35,5	72,4
Muy poco	21	27,6	27,6	100,0
Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

En lo concerniente con el nivel de exigencias con el mismo nivel con todos los estudiantes, se puede observar que 48,7% considera que maneja el criterio de equidad en las exigencias en el aula, de lo cual se desprende que 42.3% de los docentes percibe en sí mismos inequidad en el ritmo de exigencias en el aula de clase.

Tabla N°3. Equidad en el nivel de exigencias con todos los estudiantes

P10. ¿Tiene el mismo nivel de exigencia con todos los estudiantes dentro de su aula de clase?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy exigente	12	15,8	15,8	15,8
Bastante	25	32,9	32,9	48,7
Algo	32	42,1	42,1	90,8
Muy poco	7	9,2	9,2	100,0
Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Un criterio de la autoevaluación que obtuvo valores porcentuales muy bajos es el relacionado con la adecuación de los equipos e instalaciones, en el cual se observa que solo 25% de los encuestados considera que éstos son “muy adecuados” o “adecuados”; el 75% restante opina que los equipos e instalaciones son “algo inadecuados” o “inadecuados”. Tabla 11

Tabla N°4. Adecuación de los equipos e instalaciones

P8. ¿Son adecuados los equipos e instalaciones de la escuela para que los niños con limitaciones físicas accedan a ella?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy adecuados	1	1,3	1,3	1,3
	Adecuados	18	23,7	23,7	25,0
	Algo inadecuado	34	44,7	44,7	69,7
	Inadecuado	23	30,3	30,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

En la autoevaluación del profesorado, se observa que en general, entre éstos no se presentan muchos de los criterios requeridos para una apropiada organización escolar que trabaje en pro de la inclusión educativa, predominan entre el profesorado criterios y experiencias que no permiten el apropiado desarrollo de la educación inclusiva en este plantel educativo.

La evaluación del coordinador por los profesores, es otra categoría de la medición de la organización escolar del Test Rensis Liket que se cuantifica por 3 variables a saber: receptividad de las ideas de los profesores respecto a la inclusión educativa, percepción de la competencia del coordinador como administrador en procesos que propicien la inclusión en su escuela y percepción de la Influencia que debe tener el coordinador en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela.

En cuanto a confianza y seguridad en el coordinador, 42% de los encuestados expresa que el coordinador siente confianza para hablar con el docente acerca de los factores de riesgo asociados con las prácticas de exclusión educativa. De ellos 58% expresó que tal confianza y seguridad se da en categoría de “algo” o “muy poco”. Tabla 12

Tabla N°5. Confianza y seguridad para hablar de exclusión educativa

P1. ¿Tiene Ud. confianza y seguridad en su Coordinador para hablar con usted, sobre los factores de riesgo dentro del aula de clase que propician la exclusión educativa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	15	19,7	19,7	19,7
	Bastante	17	22,4	22,4	42,1
	Algo	21	27,6	27,6	69,7
	Muy poco	23	30,3	30,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

En la muestra de profesores 48.4% de profesores siente libre o bastante libre para conversar con su coordinador sobre la necesidad de recurso técnico, humano y tecnología para hacer su clase más inclusiva y 51.6% se siente entre “algo” y “nada libre”. Tabla 13

Tabla N°6. Libertad percibida para conversar sobre inclusión con el coordinador

P4. ¿Se siente libre usted para conversar con su coordinador sobre la necesidad de recurso técnico, humano y tecnología para hacer su clase más inclusiva?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy libre	7	9,2	9,2	9,2
	Bastante libre	19	25,0	25,0	34,2
	Algo libre	32	42,1	42,1	76,3
	Nada	18	23,7	23,7	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Es interesante que 19.7% de los profesores considere y opine que el coordinador “casi siempre” y “a menudo” solicita sus ideas sobre adaptación curricular para la inclusión educativa en su escuela; lo cual representa que 81.3% considera que sus ideas respecto a la inclusión educativa no son consideradas por el coordinador. Tabla 14

Tabla N°7. Aporte de ideas para adaptación curricular en la inclusión educativa

P5. Le solicita el coordinador sus ideas sobre adaptación curricular para la inclusión educativa en su escuela?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi siempre	3	3,9	3,9	3,9
	A menudo	9	11,8	11,8	15,8
	A veces	33	43,4	43,4	59,2
	Casi nunca	31	40,8	40,8	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

En relación con la certeza de recibir motivación por parte del coordinador para ser innovador en el desarrollo de estrategias educativas inclusivas más efectivas solo 22.3% de los encuestados comparte esta condición positiva para la organización escolar; lo cual representa que 77.7% siente que no recibe motivación para mejorar la efectividad de las estrategias educativas inclusivas. Tabla 15

Tabla N°8. Recibe motivación por parte del coordinador para ser innovador en el desarrollo de estrategias educativas inclusivas más efectivas

P7. ¿Siente motivación por parte del coordinador para ser innovador en el desarrollo de estrategias educativas inclusivas más efectivas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En gran medida	2	2,6	2,6	2,6
	Bastante	13	17,1	17,1	19,7
	Algunas veces	38	50,0	50,0	69,7
	Muy poco	23	30,3	30,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

En la muestra de profesores 39.5% considera que el coordinador es competente como administrador en procesos que propicien la inclusión en su escuela; por su parte 60.5% considera que éste es “algo” o “nada competente” como administrador de procesos que propicien la inclusión educativa. Tabla 16

Tabla N°9. Percepción de la competencia del coordinador como administrador en procesos que propicien la inclusión en su escuela

P9. ¿Cuán competente es el coordinador como Administrador en procesos que propicien la inclusión en su escuela?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy competente	4	5,3	5,3	5,3
	Bastante	22	28,9	28,9	34,2
	Algo	34	44,7	44,7	78,9
	No competente	16	21,1	21,1	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Tales respuestas pueden reflejar la realidad de un papel pasivo del coordinador con respecto a la inclusión educativa en la institución educativa, a pesar que se le entiende inmersa en su PEI

La variable que mide la percepción de la influencia que debe tener el coordinador en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela, evidencia que la mayoría (73.8%) de los encuestados está de acuerdo con que el coordinador tenga “muchas” o “bastante” influencia en este aspecto. Por su parte 26.2% considera que dicha influencia debería ser “alguna” o “muy poca”. Tabla 17

Tabla N°10. Percepción de la Influencia que debe tener el coordinador en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela

P6. ¿Cuánta influencia, cree usted que debería tener los coordinadores en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucha	16	21,1	21,1	21,1
	Bastante	24	31,6	31,6	52,6
	Alguna	28	36,8	36,8	89,5
	Muy poca	8	10,5	10,5	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

La cuantificación de las 3 que evalúan al coordinador desde la perspectiva de los profesores, permite identificar la casi ausencia de la debida receptividad que debe tener el coordinador con respecto a las ideas de los profesores respecto a la inclusión educativa; Tal vez por ello es muy baja la percepción de la competencia del coordinador como administrador en procesos que propicien la inclusión en su escuela a pesar que la mayoría considera y espera que éste tenga o ejerza influencia que debe tener el coordinador en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela.

Sería necesario determinar, si esta influencia no le ha sido concedida, o si no le interesa ejercerla por sus propias e intrínsecas consideraciones con respecto a la inclusión educativa.

Autoevaluación del coordinador. Esta autoevaluación se realiza con base en tres variables: apoyo y coordinación de procesos que facilitan la labor docente frente a la diversidad en el aula: formación y actualización docente, participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en decisiones importante

En relación con la disposición del coordinador para apoyar desde su cargo los procesos que facilitan la labor docente frente a la diversidad en el aula, en lo relacionado con la Formación y actualización docente, la autoevaluación del coordinador reporta que “casi nunca” realiza tal actividad. Tabla 17

Tabla N°11. Disposición para coordinar las capacitaciones

P4. ¿Con cuánta frecuencia coordina usted capacitaciones sobre inclusión educativa a los profesores y coordinadores?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	1	100,0	100,0	100,0

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Esta condición puede ser debida a varias causas entre las que están desinterés, falta de tiempo, bajas exigencias de la dirección al respecto y similares; pero el asunto tras la afirmación es que los profesores a cargo no reciben formación, ni

capacitación para el manejo de la diversidad en el aula.

Sin embargo en la Institución Educativa Madre Bernarda, se considera que se concede participación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en decisiones importantes con alguna frecuencia (75%), también se identificaron opiniones que esta participación se da con bastante frecuencia (25%). Tabla 18

Tabla N°12. Participación de los estudiantes con NEE en las decisiones que los afectan

P7. ¿En qué medida están involucrados los alumnos con necesidades Educativas Especiales en decisiones Importantes que los afectan en la escuela?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante	1	25,0	25,0	25,0
	Alguna	2	50,0	50,0	75,0
	Muy pocas	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Entonces, en este aspecto o punto de análisis, se desprende que si bien el personal no recibe capacitaciones debido a ausencia de coordinación sobre el tema, que en la entidad si se considera la participación de los niños y niñas con NEE en las decisiones que los afectan; mostrando con ello el cumplimiento de sus principios y creencias postuladas en el PEI.

Evaluación del rector por el coordinador. Este aspecto es medido con cinco variables a saber: percepción de la Influencia que debe tener el Rector en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela, receptividad de las ideas de los coordinadores respecto a la inclusión educativa, motivación del rector para la planeación y ejecución permanente de capacitaciones para los profesores sobre inclusión educativa, participación de los coordinadores en decisiones Importantes relacionadas con el proceso de inclusión en la escuela

En ese orden de ideas en la autoevaluación realizada al coordinador sobre la receptividad del rector para escuchar sus ideas de adaptación curricular para la inclusión el 75% confirmó que a menudo y el 25% de los coordinadores confirmó que casi siempre, lo que confirma que el rector ha demostrado interés en cumplir con la meta de inclusión educativa, siendo receptivo a las ideas de los coordinadores en cuanto a la adopción curricular.

Tabla N°13. Receptividad de las ideas de los coordinadores respecto a la inclusión educativa

P2. ¿Le solicita el rector sus ideas sobre adaptación curricular para la inclusión educativa en su escuela?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi siempre	1	25,0	25,0	25,0
A menudo	3	75,0	75,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Se cuestionó a los coordinadores sobre la motivación y planeación permanente de capacitaciones a los profesores sobre educación inclusiva; al respecto 75% de los encuestados expresó que su rector está muy motivado en estas capacitaciones.

Tabla N°14. El rector está interesado en su permanente formación y actualización de los profesores sobre inclusión educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Mucho	3	75,0	75,0	75,0
Algo	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Si es esta la condición respecto a las directivas de la institución educativa, se puede entender entonces que la ausencia de estas capacitaciones sería por falta de voluntad, o de interés de los coordinadores, pues se sobrentiende en estas respuestas que la dirección educativa está atenta y dispuesta para satisfacer estas necesidades de formación de su personal.

En la tabla 22, se aprecia que los coordinadores se perciben libres o bastante libres para dialogar con la rectora sobre las necesidades del servicio educativo.

Tabla N°15. Coordinador siente libertad para compartir el análisis de necesidades

P8. ¿Se siente libre usted para conversar con su rector sobre la necesidad de recurso técnico, humano y tecnología para hacer su clase más inclusiva?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy libre	2	50,0	50,0	50,0
Bastante libre	2	50,0	50,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Lo anterior implica que la institución educativa, tiene una rectora con enfoque administrativo de puertas abiertas, según los coordinadores.

Los coordinadores así mismo consideran que reciben del rector “muchísima confianza” (75%) y “bastante confianza” y apoyo recibe usted de su rector para propiciar ambientes de aprendizajes inclusivos, con lo cual se interpreta una adecuada actitud de las directivas para promover los ambientes inclusivos. Tabla 22

Tabla N°16. Confianza y apoyo del rector para propiciar ambientes inclusivos

P9. ¿Cuánta confianza y apoyo recibe usted de su rector para propiciar ambientes de aprendizajes inclusivos en la escuela?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Mucha confianza	3	75,0	75,0	75,0
Bastante	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

También pudo identificarse, que en la institución escenario de estudio, los coordinadores consideran tener “en gran medida” apoyo de la rectora (75%), Tabla 23

Tabla N°17. Equipos e instalaciones

P5. ¿Trata el rector de apoyarlo a usted con la dotación de materiales, medios y espacio que necesitan los profesores para que su aula de clase regular sea cada vez más inclusiva?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En gran medida	2	50,0	50,0	50,0
Bastante	1	25,0	25,0	75,0
Algunas veces	1	25,0	25,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Se entiende entonces, que los coordinadores cuentan con el apoyo de la rectoría para obtener los materiales, medios y espacio que pueden necesitar los profesores para hacer cada vez más inclusivas las aulas de clase.

Al comparar esta situación con las respuestas de los profesores parecería evidenciarse más bien una falta de compromiso de ambos estamentos para hacer más incluyente la escuela, pues desde la rectoría en cumplimiento del PEI se ofertan las facilidades para adelantar lo que sea requerido para esta necesidad de la inclusión educativa.

Las tablas 24 y 25 muestran el concepto sobre el grado de participación de los coordinadores en las decisiones relacionadas con el proceso de inclusión educativa y la influencia que debe tener el rector en la implementación de dichas políticas inclusivas; ambas tablas evidencian el consenso con respecto a esta importante participación y los encuestados responden con mayores frecuencias a las opciones entre “en gran medida” y “bastante” que conglomeran la totalidad de las entrevistas.

Tabla N°18. Participación de los coordinadores en decisiones Importantes relacionadas con el proceso de inclusión en la escuela

P10. ¿Le permite su rector participar en decisiones importantes relacionadas con el proceso de inclusión en la escuela?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En gran medida	3	75,0	75,0	75,0
	Bastante	1	25,0	25,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Tabla N°19. Percepción de la Influencia que debe tener el Rector en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela

P6. ¿Cuánta influencia, cree usted que debería tener el rector en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucha	2	50	50	50
	Bastante	2	50	50	100
	Total	4	100	100	

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Estos resultados de evaluación del rector por los coordinadores permiten evidenciar que los coordinadores perciben confianza, apoyo y seguridad de las directivas académicas en cuanto a los intentos para hacer la escuela cada vez más inclusiva; por lo cual llama la atención que los coordinadores no ofrezcan a los maestros los cursos y demás acciones formativas orientadas a la inclusión educativa que han mostrado debilidades en esta evaluación; como ya se ha visto antes los profesores aún entienden al NEE como un sujeto clínico, inactivo y proclive a desordenar sus aulas lo cual hace que de manera indirecta rechacen las posibilidades de inclusión educativa.

Tener la política institucional de inclusión educativa contenida en su PEI pero no operacionalizarla en acciones concretas es en general la falla identificada hasta

este momento de la medición de la organización escolar en pro de la inclusión educativa.

Autoevaluación del rector. Este punto de la evaluación de la organización escolar se realizó con una serie de variables entre las que se cuenta la receptividad de las ideas de los coordinadores respecto a la inclusión educativa y adaptación curricular, dirección de flujo de información, motivación del rector para la planeación y ejecución permanente de capacitaciones para los profesores sobre inclusión, apoyo terapéutico en el aula para inclusión en el aula regular: psicólogo, terapeuta ocupacional o del lenguaje entre otros,

Así mismo se autoevalúa la dirección en aspectos de suministro de equipos, dotaciones y recurso humano, percepción de la Influencia de los entes en educación territoriales y departamentales en políticas inclusivas en el aula regular, participación de los estudiantes con NEE en decisiones importante relacionada con el proceso de inclusión en la escuela, apoyo de docentes y coordinadores para ambientes de aprendizaje inclusivo y acciones de las directivas para propiciar la inclusión dentro del aula regular.

En general se observa en la autoevaluación del rector muchos aspectos positivos de su gestión, sin embargo considera que “casi nunca” coordina capacitaciones con los coordinadores, que la institución aporta “muy poco” apoyo terapéutico a las necesidades de los niños en las aulas, que de la secretaría de educación departamental se recibe “muy poco” apoyo en cuanto a la provisión de los materiales y equipos requeridos en los procesos educativos que demanda la inclusión; y que los alumnos con NEE son muy poco” incluidos en la participación de decisiones importantes que los afectan. Tabla 27

Tabla N°20. Autoevaluación del rector

		Nº	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
P1. ¿Se sienten libres los coordinadores para hablar con usted, sobre los factores de riesgo dentro del aula de clase que propician la exclusión educativa?	Casi siempre	1	100,0	100	100
P2. Le solicita usted a sus coordinadores sus ideas sobre adaptación curricular para la inclusión educativa en su escuela?	A menudo	1	100,0	100	100
P3.La institución educativa reporta a la secretaria de educación municipal la matrícula de estudiantes con discapacidad	Casi siempre	1	100,0	100	100
P4. ¿Con cuánta frecuencia coordina usted capacitaciones sobre inclusión educativa a los profesores y coordinadores?	Casi nunca	1	100	100	100
P5. Proporciona la institución educativa apoyo terapéutico necesario para la inclusión en el aula regular como: psicólogos, terapeuta ocupacional o del lenguaje?	Muy poco	1	100	100	100
P6. ¿Recibe la Institución educativa por parte de la secretaria de educación apoyo en cuento a dotación de Materiales, capacitaciones docentes, medios y espacio para la inclusión educativa?	Muy poco	1	100	100	100
		Nº	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
P7.¿Cuánta influencia, cree usted que debería tener los entes en educación territoriales municipales y departamentales en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela?	Mucha	1	100	100	100

P8 ¿En qué medida están involucrados los alumnos con necesidades Educativas Especiales en decisiones Importantes que los afectan en la escuela?	Muy poco	1	100	100	100
P10. ¿Cuánta confianza y apoyo recibe usted de sus coordinadores y docentes para propiciar ambientes de aprendizajes inclusivos en la escuela?	Alguna	1	100	100	100
P11. ¿Se incluye en el plan de mejoramiento de la Institución Educativa el desarrollo de políticas inclusivas en el aula?	En gran medida	1	100	100	100

Fuente primaria: Información del test de Rensis Likert

Al finalizar con la medición cualitativa y cuantitativa de la organización escolar de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) puede apreciarse que los estamentos institucionales tiene una organización que favorece en cierta medida la inclusión educativa integral, sin embargo tales preceptos no logran ser materializados en acciones concretas que ilustren a la comunidad educativa en cuanto a las formas de integración e interacción que debe existir entre la academia y el aprendizaje para la vida del que trata la Unesco.

La organización escolar está más centrada en los aspectos académicos de los niños regulares que de aquellos con NEE, y toda la organización parece girar en torno a dar mejores posibilidades educativas y de aprendizaje a los niños sin NEE, a quienes se les considera los principales sujetos de intervención educativa en la entidad. Esto puede indicarse debido a la carencia evidenciada de trámites y gestiones en pro de la inclusión educativa que se ha evidenciado en las respuestas de los estamentos involucrados en esta evaluación diagnóstica.

10.2 CONCEPCIONES, OPINIONES, PERCEPCIONES Y EXPERIENCIA DE ADAPTACIÓN DE LA ACTITUD DOCENTE SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Los 76 individuos que conformaron la muestra del presente estudio, entregaron la misma con las respuestas completas a las preguntas de la encuesta (n=76). Sobre este valor se realizaron las mediciones de frecuencias que dan lugar a la información estadística que se presenta seguidamente y la cual fue procesada en el Software estadístico SPSS.

Las 30 preguntas del test seleccionado fueron distribuidas en cuatro tablas diferentes, cada una de las cuales mide un aspecto singular de la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva; las tablas a presentar de la 8 a la 11 contienen información sobre concepciones, opiniones, percepciones y experiencia de adaptación.

Concepciones. Las preguntas 2, 3,4, 8, 10,18, 25, 28 y 30 se utilizaron para calificar las concepciones sobre la inclusión educativa de los 76 sujetos que brindaron sus aportes sobre los aspectos en medición en el presente estudio.

En este punto de los resultados, es pertinente aclarar que cada pregunta en el instrumento de medición debe ser interpretada en el sentido que se expresa en contenido de la afirmación; debido a lo anterior cada una de las afirmaciones deberá ser leída e interpretada por separado, hasta obtener un concepto básico o global que agrupe las concepciones enunciadas.

El primer enunciado de este bloque, expresa de manera categórica que “las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales” señala la presencia de una actitud negativa hacia la inclusión educativa; por lo cual las respuestas a las categorías “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” son indicativas de una conceptualización positiva entre los profesores hacia la inclusión educativa, que conglomeró el 76.3% de los encuestados.

Tabla N°21: opinión docente sobre si las necesidades de los estudiantes pueden ser atendidas en clases especiales

P2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	9	11,8	11,8	11,8
	De acuerdo	9	11,8	11,8	23,7
	En desacuerdo	25	32,9	32,9	56,6
	Muy en desacuerdo	33	43,4	43,4	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

El segundo enunciado sobre concepciones de la educación inclusiva, expresa que la “conducta en el aula de un niño con necesidades diferentes al resto del curso, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la del resto del común de los niños”, señalando una conceptualización negativa del comportamiento del NNA con necesidades educativas especiales, al presumirse que todos los NNA con este tipo de necesidades educativas son “un problema” en el aula; en este sentido 88.2 % de los docentes tienen un concepto negativo sobre la inclusión educativa al expresar su acuerdo con la afirmación.

Tabla N°22: Opinión docente sobre si se requiere tener más paciencia con niños con necesidades diferentes en el aula

P3. La conducta en el aula de un niño con necesidades diferentes al resto del curso, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la del resto del común de los niños

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	43	56,6	56,6	56,6
	De acuerdo	24	31,6	31,6	88,2
	Indeciso	7	9,2	9,2	97,4
	En desacuerdo	1	1,3	1,3	98,7
	Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

En cuanto a la afirmación que define que “los profesores de clases poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades educativas

diferentes”; ésta permite medir el autoconcepto de los profesores para abordar los procesos educativos de los NNA con necesidades educativas especiales de cualquier orden; al respecto 72,4% de los encuestados al expresar su desacuerdo considera que requiere de una formación específica para realizar esta función en el aula regular, mientras que el 27.6 %) al expresar su acuerdo reporta la existencia de un autoconcepto positivo para abordaje de los NNA con necesidades educativas especiales en el aula.

Tabla N°23: opinión docente sobre competencias para trabajar con niños con necesidades educativas diferentes en el aula regular.

P8. Los profesores de clases poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades educativas diferentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	8	10,5	10,5	10,5
	De acuerdo	7	9,2	9,2	19,7
	Indeciso	6	7,9	7,9	27,6
	En desacuerdo	4	5,3	5,3	32,9
	Muy en desacuerdo	51	67,1	67,1	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

La concepción que expresa la frase enunciada “el aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades educativas diferentes”, resalta las posibles limitaciones del desarrollo que pueden darse entre los NNA con necesidades educativas especiales en ocasión de la falta de interacción de los educandos con sus pares “normales”, aspectos que han sido demostrados por la evidencia, por lo cual para una actitud inclusiva de parte del profesorado se esperaría unas respuestas apropiadas hacia el “acuerdo”.

Entre los resultados de la Institución Educativa Madre Bernarda, se identificó que 82.9% de los encuestados comparte la concepción positiva hacia la inclusión entendiendo ésta como una posibilidad de intercambio e interacción benéfica para los NNA con necesidades educativas especiales, así mismo, este conglomerado de profesores expresa que “el niño con necesidades educativas diferentes

desarrollará probablemente sus capacidades más rápidamente en una clase regular” que en una especial.

Tabla N°24: opinión docente sobre si estar los niños con alguna necesidad educativa diferente en el aula regular se estimularía su desarrollo académico

P4. El estar en una clase regular estimula el desarrollo académico del niño con necesidades educativas diferentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	38	50,0	50,0	50,0
	De acuerdo	25	32,9	32,9	82,9
	Indeciso	9	11,8	11,8	94,7
	En desacuerdo	3	3,9	3,9	98,7
	Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

El concepto sobre la utilidad general de la inclusión educativa, se expresa en el enunciado “la integración del niño con necesidades educativas diferentes promoverá su independencia social”; por lo cual se considera que las actitudes inclusivas apropiadas deberían darse hacia el “acuerdo” con la afirmación. En los resultados se aprecia que 96.1% de los encuestados comparte esta concepción y 3.9% manifiesta indecisión en la comprensión de la utilidad general de la inclusión educativa.

Tabla N°25: Integración del niño con necesidades educativas diferentes y la independencia social

P18. La integración del niño con necesidades educativas diferentes promoverá su independencia social.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	46	60,5	60,5	60,5
	De acuerdo	27	35,5	35,5	96,1
	Indeciso	3	3,9	3,9	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Otra concepción interesante en la medición es la relativa a la forma en la cual los otros niños interactuarán con aquel que demanda necesidades educativas especiales, el instrumento al afirmar que “el niño con necesidades educativas

diferentes va hacer aislado socialmente por los estudiantes de una clase regular” mide una predisposición negativa por parte de quien diligencia la encuesta, expresando posiblemente un reflejo o proyección de su propia actuación personal; por lo que se califica como una actitud favorable en este caso a aquella que expresa su “desacuerdo” con la afirmación. Al respecto 61.9 % de los profesores encuestados presenta concepciones apropiadas que expresan sus actitudes favorables hacia la inclusión educativa, siendo proactivos en el ejemplo a dar a los niños del aula regular.

Tabla N°26: Aislamiento del niño con Necesidades educativas diferentes y la clase regular

P25. El niño con necesidades educativas diferentes va hacer aislado socialmente por los estudiantes de una clase regular.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	10	13,2	13,2	13,2
	De acuerdo	15	19,7	19,7	32,9
	Indeciso	4	5,3	5,3	38,2
	En desacuerdo	16	21,1	21,1	59,2
	Muy en desacuerdo	31	40,8	40,8	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

En el mismo sentido el enunciado que afirma que “a los niños con necesidades educativas diferentes se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase regular” mide la concepción que tiene el profesor sobre las capacidades y potenciales de los NNA con necesidades educativas especiales; en esta afirmación se considera una actitud positiva o favorable la que marque sus respuestas hacia el “acuerdo”; al respecto se identificó que 88.2% de los encuestados comparte esta concepción del potencial de aprendizaje.

Tabla N°27: Oportunidades del niño con necesidades educativas diferentes para integrarse al aula regular

P28. A los niños con necesidades educativas diferentes se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase regular.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	44	57,9	57,9	57,9
	De acuerdo	23	30,3	30,3	88,2
	Indeciso	5	6,6	6,6	94,7
	En desacuerdo	2	2,6	2,6	97,4
	Muy en desacuerdo	2	2,6	2,6	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Por último, se mide la concepción acerca del efecto positivo de “la presencia de estudiantes con necesidades educativas diferentes promoverá la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes regulares” en la generación de ciudadanía y tolerancia entre el estudiantado involucrado. Al respecto se consideraron como actitudes positivas o favorables aquellas que marcan el “acuerdo” con la afirmación; se identificó que 88.2% de los encuestados comparte esta concepción favorable hacia la inclusión educativa.

Tabla N°28: Aceptación del niño con necesidades educativas diferentes en el aula regular

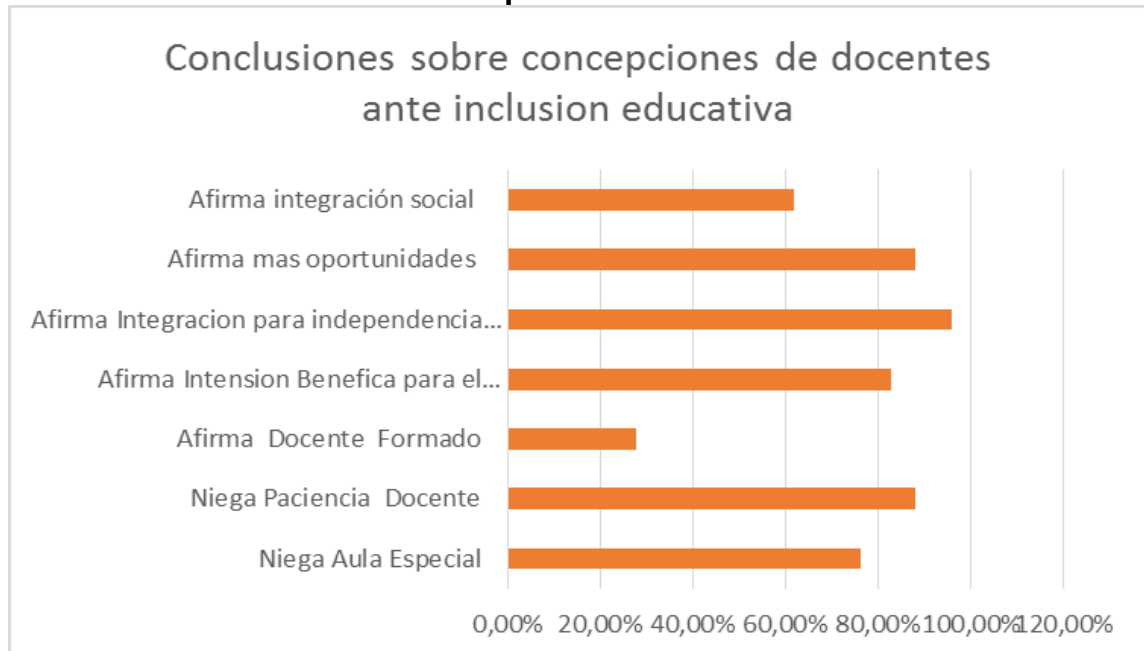
P30. La presencia de estudiantes con necesidades educativas diferentes promoverá la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes regulares.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	40	52,6	52,6	52,6
	De acuerdo	19	25,0	25,0	77,6
	Indeciso	8	10,5	10,5	88,2
	En desacuerdo	5	6,6	6,6	94,7
	Muy en desacuerdo	4	5,3	5,3	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Como puede observarse en la figura 1, en el 71.4% de las concepciones valoradas (5 de 7) se identificaron conceptualizaciones positivas del cuerpo profesoral de la Institución Educativa Madre Bernarda en el rango porcentual que supera la media; estos resultados dan cuenta de una predisposición positiva por parte de más de la

mitad del profesorado para abordar la educación de los NNA con necesidades educativas diferentes.

Gráfica 1. Consolidado de concepciones sobre la inclusión educativa



Fuente: Escala “Actitud de los profesores hacia la Integración Escolar” (EAPROF)

Con base en el análisis anterior puede entonces identificarse que entre el cuerpo profesoral de la Institución Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) predominan las conceptualizaciones negativas en cuanto a la inclusión educativa; posiblemente por las dudas de los propios docentes en cuanto a la idoneidad de sus pedagogías para abordar los procesos de aprendizajes con necesidades educativas especiales; también puede jugar un rol importante en estas conceptualizaciones el hecho de ser la educación inclusiva de reciente data; pues anteriormente se disponía de escuelas y colegios “especiales” así como de aulas “especiales” para el abordaje de los niños, niñas y adolescentes con NEE. Entonces se requiere que este grupo de docentes reciba de manera formal por parte de las autoridades competentes la información que les permita mejorar su grado confianza en las conceptualizaciones positivas que les permitirán cambiar

sus percepciones y pensamientos con respecto a los NNA con necesidades educativas especiales.

Opiniones. Las preguntas 1, 7, 9, 15, 20, 21, 23, 24, 27 y 29 se utilizaron para calificar las opiniones sobre la inclusión educativa de los 76 sujetos que brindaron de forma completa sus opiniones sobre los aspectos en medición en el presente estudio.

En este punto, para el apropiado proceso de interpretación los resultados, es necesario que cada pregunta en el instrumento de medición sea interpretada en el sentido que se expresa, definiendo la connotación de lo afirmado en la opinión considerando su contenido implícito; debido a lo anterior cada una de las afirmaciones deberá ser leída e interpretada por separado, hasta obtener un concepto básico o global que agrupe las concepciones enunciadas; con posterioridad se aplicarán la medidas estadísticas que se ameriten.

Entonces al medir las opiniones contenidas en la Escala “Actitud de los profesores hacia la Integración Escolar” (EAPROF), puede observarse que la afirmación “muchas de las actividades que los profesores hacen con los estudiantes en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades educativas diferentes al resto del curso” reflejan una opinión positiva para la inclusión educativa; en tal sentido las respuestas apropiadas son aquellas que muestren el “acuerdo” con lo afirmado. En tal perspectiva se identifica que en total 48.7% de los encuestados comparten estas opiniones positivas; 17.1% está indeciso y 34.3 % tiene opiniones en contra de tal afirmación.

La afirmación que expresa “es difícil mantener el orden en una clase regular que tiene un niño con necesidades educativas diferentes al resto del común de los niños” tiene una connotación de opinión negativa, dada la formulación de la afirmación; en tal sentido se consideran opiniones apropiadas las respuestas que

marcan el “desacuerdo” con la afirmación. Al respecto 29% de los encuestados tienen opiniones que indican que mantener el orden de una clase no es diferente cuando en ella hay niños con NEE; se entiende entonces que 63.2% de los encuestados opina que los niños con NNE son proclives a alterar la normalidad del desarrollo de una clase. En esta afirmación, 7.9% se mantuvo indeciso.

En el mismo sentido la afirmación “la conducta de los estudiantes con necesidades educativas diferentes es un mal ejemplo para los otros estudiantes” también ostenta una connotación de opinión negativa para la inclusión educativa; lo cual hace que para efectos de comprensión del significado de la misma para la inclusión educativa se hayan seleccionado como favorables las respuestas que muestran “desacuerdo” con lo afirmado. En tal sentido 64.4% de los encuestados opina que estos niños y niñas con NEE no pueden ser considerados “mal ejemplo” para los demás niños en el aula; en tanto que 25% expresa su opinión de “acuerdo” con lo afirmado entendiéndose entonces que los maestros consideran que los niños que ostentan alguna forma de diferencia en ocasión de su orientación sexual, procedencia rural, económica, condición de desplazamiento o de problemas de aprendizaje tienen en su variabilidad conductas o patrones de conducta no aceptables, que pueden ser copiadas por el resto de los niños y niñas en el aula que los cobija; 10.5% de los encuestados se mantuvo indeciso al respecto.

La afirmación que expresa “el contacto que tienen los estudiantes de una clase regular con estudiantes integrados puede ser perjudicial” reafirma la opinión negativa del postulado anterior en cuanto a la inclusión educativa y en tal sentido también se consideró como opinión “apropiada” aquellas respuestas que muestran el “desacuerdo” con lo afirmado, en tal sentido de las ideas 72.3% de los encuestados encuentran algún tipo de beneficio o aprendizaje que los estudiantes “normales” pueden obtener de los estudiantes con condición diversa. Por su parte 21.1% de los encuestados si considera que existe la posibilidad de contacto

perjudicial entre los niños y niñas “normales” con los que ameritan NEE y el 6.6 manifiesta indecisión.

Una opinión de mucho interés para este análisis es aquella que afirma “la enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se dé en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales” pues demuestra la opinión de capacidad (o de incapacidad) percibida de los maestros para abordar la educación de los niños y niñas que ameritan NEE en ocasión de una condición médica como Trastorno por Déficit de Atención (TDA); discalculia, disaritmia, alexia, dislexia, disgrafía y demás. Al respecto se aclara que el manejo educativo de los niños y niñas con una condición médica diagnosticada no amerita procesos diferentes sino formas diferentes de establecer, comprender y evaluar los logros del estudiante. En esta medida la opinión “apropiada” o positiva para la inclusión educativa por parte de los maestros es aquella que muestra “desacuerdo” con lo afirmado. Al respecto 40.8% de los encuestados opina que el maestro de aula tiene capacidades pedagógicas para abordar estas situaciones que plantean los niños y niñas con NEE en ocasión de un diagnóstico médico. Por su parte 55.3% opina que los maestros de aula no tienen capacidades pedagógicas para el abordaje de las especificidades del proceso educativo de los niños y niñas con NEE en razón de un diagnóstico médico. En esta afirmación 3.9% se mantuvo indeciso.

En contraparte a la pregunta 15 (que connota perjuicios a la inclusión), la afirmación que contiene la pregunta 21 connota beneficios al dice: “la integración de los estudiantes con necesidades educativas diferentes puede ser beneficiosa” mide la opinión positiva de tal integración entre niños “normales” con niños y niñas con NEE en el mismo aula; en tal sentido de las ideas se calificaron como opiniones positivas para la inclusión educativa aquellas que indicaron “acuerdo” con lo afirmado. Al respecto 72.3 % de los profesores encuestados considera beneficiosa la integración, encontrándose consistencia interna entre las

respuestas a las preguntas 15 y 21, lo cual indica que la opinión de los profesores es coherente y consistente y que se mantiene sin importar la forma en que se exprese la pregunta; por su parte 21.1 % de los encuestados opinaron no estar de acuerdo con estos beneficios y 6.6% se mantuvo indeciso.

Cuando el sentido de la afirmación varía y la misma se enfoca no en beneficio o perjuicio de los demás sino en favor del niño o niña con NNE se encuentran variaciones en las respuestas. La afirmación “la integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con necesidades educativas diferentes” es contraria a lo que la ciencia ha demostrado y por tanto expresa una opinión negativa pero que tiene una connotación de preocupación del maestro por el bienestar emocional del niño o niña con NNE; en este orden de ideas las respuestas favorables a la inclusión educativa fueron aquellas que expresaron “desacuerdo” con lo afirmado, en este punto 48.7% de los docentes opina que la integración no es negativa para el bienestar emocional del niño o niña con NEE, por su parte 38.2% opina que la integración puede afectar emocionalmente al niño o niña con NEE y 13.2 % se mantuvo indeciso al respecto, con lo cual se muestra un rasgo de desconocimiento de los profesores sobre los diversos estudios que han demostrado múltiples beneficios emocionales al niño o niña con NEE pues estar en el grupo regular les mejora su valía y autoestima, los motiva a dar lo mejor y a intentar superar sus dificultades.

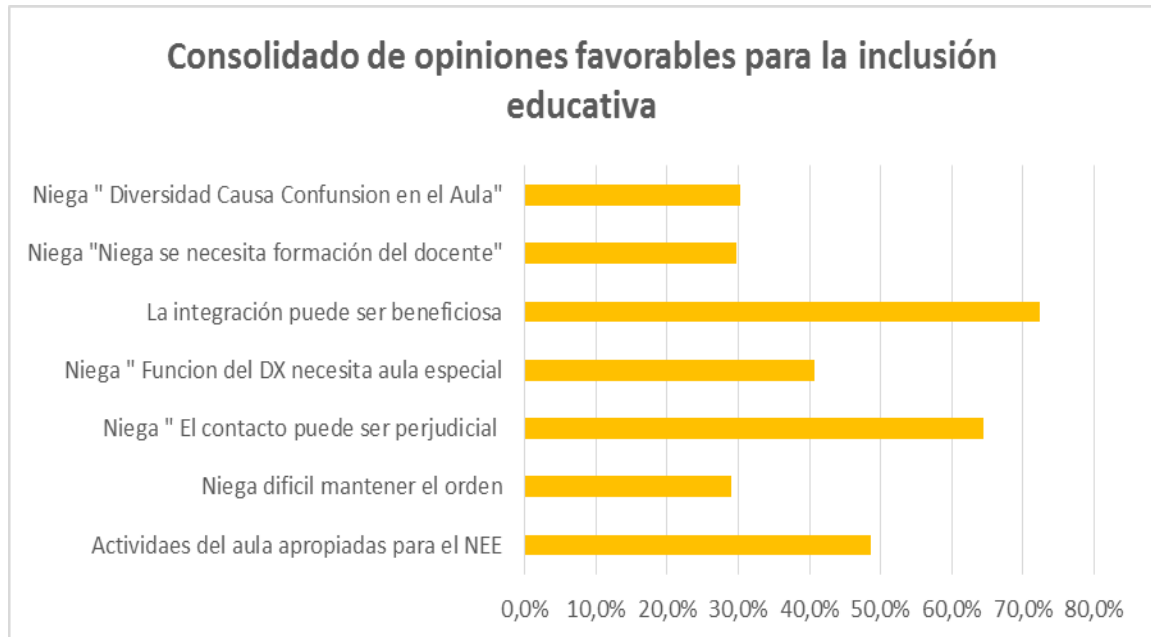
En otro sentido, la afirmación que dice “la aceptación de los niños con necesidades educativas diferentes en clases regulares ocasiona demasiada confusión” connota o significa la presencia de una opinión negativa mediante la cual el entrevistado expresa rasgos de incomodidad para su trabajo; debido a ello se clasificó como opinión favorable para la inclusión educativa aquellas respuestas que evidencian el “desacuerdo” con la afirmación; desde esta perspectiva 46.1% de los profesores tiene opiniones positivas para la inclusión considerando esta afirmación; sin embargo 40.8% de los entrevistados sí estuvo de acuerdo en las

posibilidades que los niños y niñas con NEE causen demasiada confusión. En este punto 13.2% se reportó como indeciso.

También en opinión que mide términos de “capacidad” (o no) de los docentes, se analiza la connotación o interpretación de la afirmación “la integración de los niños con necesidades educativas diferentes necesitará una nueva preparación de los profesores de clases regulares”, al respecto se consideraron apropiadas para la integración las respuestas que mostraban desacuerdo, los cuales correspondieron el 29.8% de los entrevistados para este estudio; en tanto que 33.4% expresó sus opiniones negativas a la inclusión en este tema y 36.8% se mostró indeciso. Se destaca que en este punto se presentó el mayor número de personal docente con indecisión.

Por último, también valorando contrapartes de opinión, la afirmación “los niños con necesidades educativas diferentes, es probable que creen confusión en la clase regular” se interpretan en el sentido de posibilidades de esta afectación a la disciplina del curso, como tal es una connotación más bien de tipo neutro, según lo cual las respuestas “de acuerdo” e “indeciso” aplicaban como una opinión que se entiende favorable (dada la definición de una probabilidad) o como un valor positivo para la inclusión. Al respecto 69.7% opinan que esta es una posibilidad que puede darse, lo cual lo hace diferente de las afirmaciones anteriores que lo daban como un hecho, como una certeza; 30.3% de los entrevistados expresaron su desacuerdo con esta afirmación; desacuerdo que adquiere la significancia de seguridad de alteración y confusión del aula por los niños y niñas con NEE.

Gráfica 2. Consolidado de opiniones favorables para la inclusión educativa



Fuente: Análisis interpretativo de los resultados de la EAPROF

En los resultados de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) se puede apreciar a simple vista que dependiente del sentido o significado de la afirmación un rango porcentual entre el 30% y el 70.3% de los profesores asumen de manera positiva la necesidad de integración al NNA con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, se observaron opiniones que muestran perspectivas de aparente prejuicio y “condena” al niño o niña con NEE en razón a la condición de su diversidad que los hace comprenderlos como una “mala influencia” a quienes prevén como “indisciplinados”, “poco receptivos”, “capaces de desorganizar”, por ser “desorganizados” si se toma en consideración el sentido literal de las opiniones contenidas en las afirmaciones las cuales se interpretan para el estudio como opiniones negativas para la inclusión educativa.

En esta interpretación podría incluso asumirse, que los docentes que tienen opiniones negativas asumen que el niño o niña con NEE necesariamente exhibirá los rasgos de comportamiento más compatibles patologías psiquiátricas infantiles como son el trastorno negativista de la personalidad, personalidades antisociales, psicosis infantil y similares que son las que coinciden con los rasgos que se conceden a estos niños con NEE.

Percepciones. Las preguntas 5, 12, 16 y 17 se utilizaron para calificar las percepciones de la comunidad docente sobre la inclusión educativa entre los 76 sujetos que brindaron sus aportes sobre los aspectos en medición en el presente estudio.

Al igual que en los puntos anteriores, para el apropiado proceso de interpretación los resultados, es necesario que cada pregunta en el instrumento de medición sea interpretada en el sentido que cada expresión se expresa, definiendo la connotación de lo afirmado en la percepción considerando su contenido implícito; debido a lo anterior cada una de las afirmaciones deberá ser leída e interpretada por separado, hasta obtener un concepto básico o global que agrupe las concepciones enunciadas.

Las percepciones de los docentes en cuanto a la inclusión educativa dan cuenta de su preocupación por los niños en el aula regular, esto se demuestra en la afirmación los docentes perciben que pueden existir problemas de conducta que altere la normalidad de las actividades en el aula en detrimento del aprendizaje de los niños sin NEE; con lo que se prevé de éstos un perjuicio para el resto de los niños; entonces es una forma de mecanismo protector del aprendizaje de los niños del aula regular el que induce a los profesores a ofrecer cierto grado de resistencia a la inclusión educativa, los cuales posiblemente puedan ser superados con el conocimiento formal y con la experiencia.

Así mismo manifestaron el 68.4% que la atención extra de los estudiantes con necesidades diferentes podría ir en detrimento de los otros estudiantes, a pesar de que la mayoría de los profesores (71.1%) están convencidos que los estudiantes con necesidades educativas se esfuerzan para terminar sus tareas, son conscientes que necesitan una atención adicional en su proceso, y que adicional a esto el 52.6% manifiestan no tener la formación suficiente para trabajar dentro de un aula diversa, mientras que el 39.5% piensa que si la tiene, el 7.9 demuestra indecisión.

Tabla N°29: Preparación de los docentes para enseñar niños con necesidades educativas diferentes

P16. Los profesores de clases regulares tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades educativas diferentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy de acuerdo	16	21,1	21,1	21,1
De acuerdo	3	3,9	3,9	25,0
Indeciso	11	14,5	14,5	39,5
En desacuerdo	6	7,9	7,9	47,4
Muy en desacuerdo	39	51,3	51,3	98,7
6,0	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	100,0	100,0	

Y finalmente con la pregunta 17 se confirma que los docentes tienen la percepción que tener estudiantes con necesidades diversas en el aula monopolizaran su tiempo con relación al resto de los estudiantes.

Tabla N°30: Tiempo del Profesor en el aula diversa.

P17. Los estudiantes con necesidades educativas diferentes monopolizarán el tiempo del profesor.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	43	56,6	56,6	56,6
	De acuerdo	13	17,1	17,1	73,7
	Indeciso	4	5,3	5,3	78,9
	En desacuerdo	7	9,2	9,2	88,2
	Muy en desacuerdo	9	11,8	11,8	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Tabla N°31: Atención del docente en el aula diversa

P5. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades diferentes irá en detrimento de los otros estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy de acuerdo	34	44,7	44,7	44,7
	De acuerdo	18	23,7	23,7	68,4
	Indeciso	2	2,6	2,6	71,1
	En desacuerdo	11	14,5	14,5	85,5
	Muy en desacuerdo	11	14,5	14,5	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Para superar estas situaciones se hace necesaria la formación inductiva o proactiva por parte de los organismos competentes al profesorado, con el fin que

el conocimiento logre superar las creencias que parten de sus percepciones o de sus supuestos sin base ni en la experiencia, ni en el conocimiento.

Experiencia de adaptación. Las preguntas 4, 6, 19, 22 se utilizaron para calificar la influencia de las experiencias de adaptación en el marco de la inclusión educativa de los 76 sujetos que brindaron sus aportes sobre los aspectos en medición en el presente estudio.

A la pregunta si al estar en una clase regular estimula el desarrollo académico del niño con necesidades educativas diferentes el 82% de los profesores contestaron que se estaban de acuerdo y muy de acuerdo, y en cuanto su opinión si la integración ofrece posibilidades de interacción en clase favorece la comprensión y aceptación de las diferencias la mayoría de los profesores (93.4%) contesta positivamente esta afirmación, pero a pesar de que la mayoría de los profesores del aula regular reconocen la ventaja de la de la integración escolar para la inclusión educativa, aún persiste el miedo de un poco más de la mitad de los docentes (55.3%) , a que los niños con algún grado de diversidad en el aula regular exhiba problemas de conductas diferentes, y que adicional a esto un 78.9 de los profesores piensan que la atención de esta población generara más atención debido a que necesitan que le digan que hacer y cómo hacerlo.

Los resultados de la experiencia de los docentes evidencia en este análisis que más de la mitad dos docentes ha tenido la experiencia de trabajo en el aula con niños y niñas de los grupos diversos por etnias, discapacidad, orientación sexual o condiciones médicas y estos los ha hecho más sensibles a aceptar las posibilidades de la inclusión educativa y a comprender en la práctica los beneficios de ésta para los NEE y para los niños del aula regular, pero son conscientes que temen a que estos perturben la calma del aula regular y que les genere un esfuerzo y atención adicional.

10.3 FORMAS DE INTERACCIÓN ENTRE LAS ACTITUDES DOCENTES Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA ADOPCIÓN DE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para el análisis de las formas de interacción entre las actitudes docentes y la organización escolar basada en los resultados del Perfil organizacional de un Colegio hacia la Inclusión Educativa que contiene la agrupación de los resultados ya analizados en cuanto a la autoevaluación docente, evaluación del coordinador por profesores, autoevaluación del coordinador, evaluación del rector por el coordinador y autoevaluación del rector.

Pudo apreciarse que en cada una de estas autoevaluaciones y evaluaciones se analizan aspectos como la organización escolar con sus características esenciales entre las que predominan las relaciones interpersonales del binomio maestro-estudiante, maestro-coordinador y coordinador- rector, que son muy afines con las actitudes inclusivas que permiten al estudiante y a los directivos escolares sentirse partícipe y miembro de una comunidad educativa a la cual apropiarán como “su” colegio.

Así mismo se analizaron otras características de la organización escolar determinantes para la inclusión educativa como motivación, apoyo, materiales y equipos, participación en toma de decisiones, competitividad y percepción de influencia de subordinados y directivos.

Los resultados de esta medición, se delimitaron con una escala predeterminada, en la cual se calificaron o categorizaron con las formas de interacción partiendo del valor promedio general obtenido tras el análisis cualitativo de cada variable del test Rensis Likert así: aquellos ítems cuyos valores estuviesen entre 5.5 y 8 puntos y se clasificaron como formas de interacción negativa a aquellas

Categorías de variable que obtuvieron valores promedio iguales o inferiores a 5.49.

Tabla N°32. Formas de interacción según variables del test Rensis Likert

Organización escolar (Test Rensis Likert)	Forma de interacción	
	Promedio de la valoración	Forma de interacción
Relaciones con los estudiantes	5.37	Negativa
Relaciones con el nivel directivo	6.05	Positiva
Evaluación del rector por los profesores	5.4	Negativa
Evaluación de las competencias directivas en la planificación administrativa	5.07	Negativa
Evaluación de las relaciones entre jefes, subordinados y escolares	5.44	Negativa
Otras variables del clima organizacional	5.45	Negativa

Por su parte a cada categoría de la variable actitud de los docentes definida como positiva en el análisis previo hecho a la escala EAPROF, se le calculó el valor promedio general de las distribuciones de frecuencias (promedio de opiniones positivas, concepciones positivas y demás). Estos valores se homologaron también como “forma de interacción positiva” para la inclusión educativa.

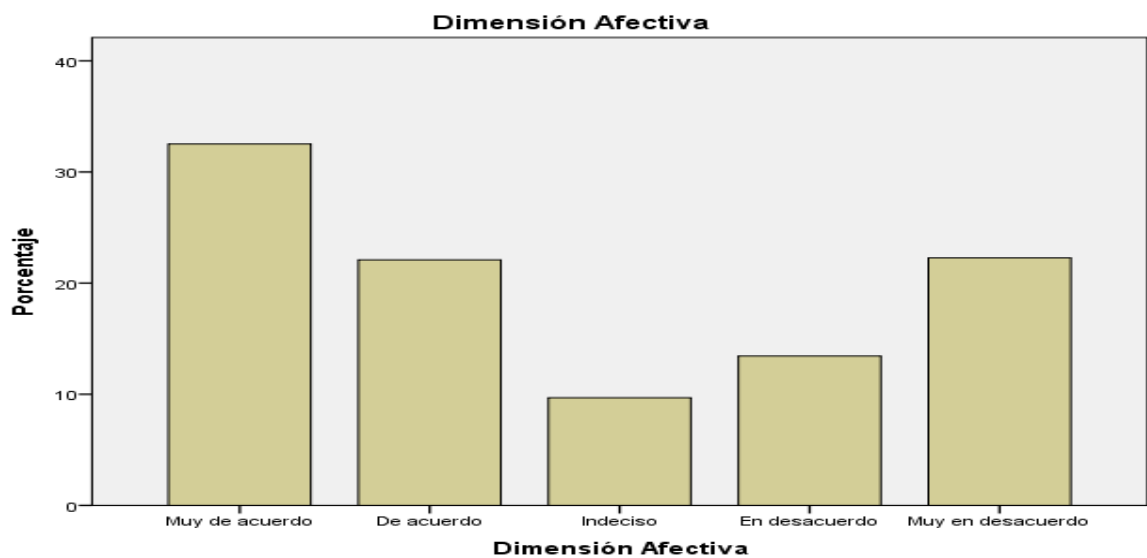
Se contabilizaron las formas positivas y las formas negativas de interacción en cada variable y estos valores absolutos se fusionaron de manera que se obtuviesen los valores básicos para calcular el coeficiente de correlación de Spearman.

Utilizando el programa estadístico SPSS versión 2010 se procedió a estimar la distribución de la información estadística procedente del agrupamiento las diferentes dimensiones de las escalas de medición contenidas en los instrumentos Test de Rensis Likert y EAPROF que miden respectivamente la organización escolar y las actitudes de los docentes; los resultados finales se contrastan con la teoría de la inclusión educativa

Al correlacionar los datos del Test Rensis con la EAPROF se pudo obtener el efecto de la organización escolar sobre las dimensiones profesionales y personales del profesorado (afectiva, cognitiva y conductual) en relación con la inclusión educativa.

La dimensión afectiva, se expresa como la medición del estado emocional referido a sentimientos de los profesores de agrado o desagrado que se expresan ante la educación inclusiva.

Gráfica 3. Forma de interacción: efecto en la dimensión afectiva



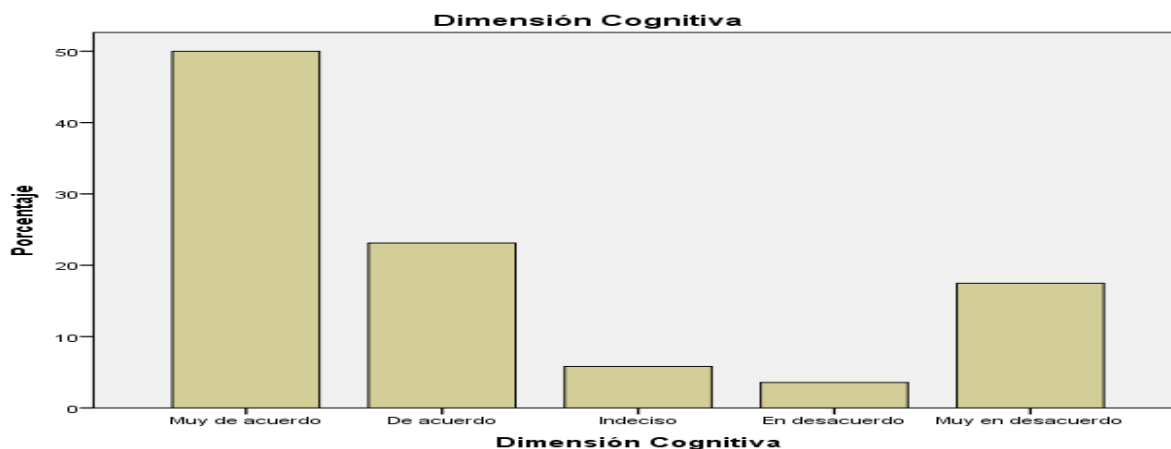
Fuente: correlación estadística de datos Test de Rensis y EAPROF

Al respecto pudo observarse que solo 50% de los profesores tiene sentimientos de agrado en torno a la inclusión educativa; 9% se manifiesta indeciso y 41% en desacuerdo (o con desagrado) hacia las posibilidades de la educación inclusiva en sus aulas; aspecto que debe ser considerado pues tal condición afectiva puede reflejarse en el contacto personal y profesional del docente con su estudiante, pudiendo ser para este caso muy negativo dado el “desagrado” del profesor por trabajar con NEE.

Este es un aspecto que deberá ser considerado en detalle por las directivas escolares y amerita de acciones que prevengan la aparición o manifestación de

estas conductas que en nada favorecen al sistema educativo. Para ello deberían programarse sesiones grupales para análisis de las condiciones personales de los profesores, así como también encuentros netamente formativos para capacitar a los docentes en cuanto a la inclusión educativa, sus fines, métodos y beneficios. La segunda forma de interacción en las dimensiones de los profesores está dada en la representación cognoscitiva que hace referencia directa al conjunto de conocimiento que posee el profesor sobre integración escolar, en la cual se aprecia que solo 70% de los docentes tiene formación y ha percibido la necesidad de la política de educación inclusiva en la institución escenario de estudio.

Gráfica 4. Forma de interacción: efecto en la dimensión cognitiva



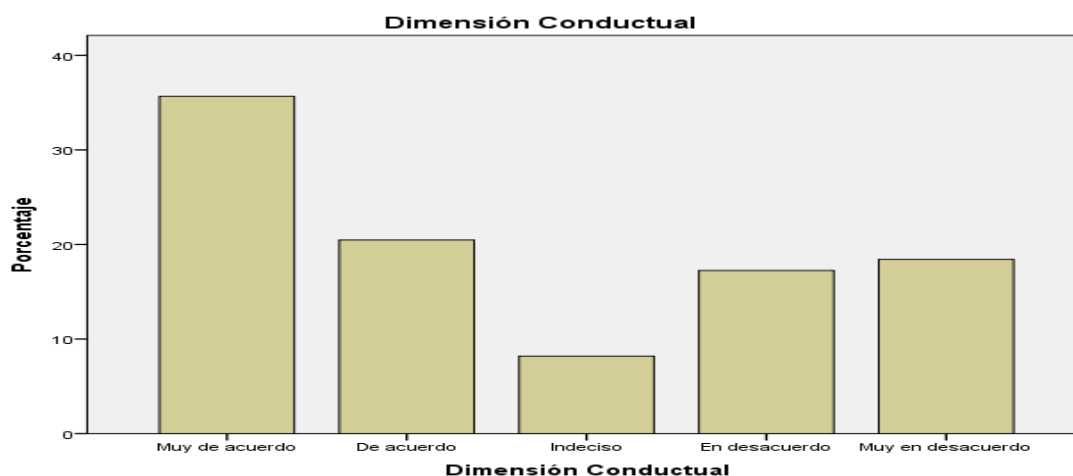
Fuente: correlación estadística de datos Test de Rensis y EAPROF

Lo cual representa que 30% del profesorado de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro no tiene suficiente información o carece de herramientas de formación que le concedan la seguridad personal y profesional de actuar en debida forma con la educación de los NEE en su aula; es este desconocimiento el que trae en consecuencia las actitudes y concepciones negativas; ha de recordarse que en el diagnóstico de la organización escolar un punto de coincidencia entre las evaluaciones realizadas fue la carencia de programaciones sobre capacitaciones en educación inclusiva; aspecto éste que se refleja en las dimensiones cognitivas del profesorado en torno al tema en estudio,

Se observa que existe una clara coincidencia entre las dimensiones cognitiva y conductual las cuales tienen idéntica distribución porcentual, pues la dimensión cognitiva logra su expresión a la realidad o se expresa como una tendencia a reaccionar hacia los objetos con cierto grado de intención y predisposición que se traduce en acción de los docentes hacia la integración escolar.

En tal sentido la organización escolar, logra su efecto en un 55% de actitudes de los docentes con intención o disposición anímica y personal para actuar en favor de la inclusión educativa; sin embargo 45% de los profesores se mantienen en la franja de personas que no están en condiciones de actuar en pro de la política inclusiva en el sector educativo.

Gráfica 5. Forma de interacción: efecto en la dimensión conductual



Fuente: correlación estadística de datos Test de Rensis y EAPROF

Tales situaciones deben ser resueltas por la organización escolar, ente que debe dar ejemplo de compromiso al programar actividades de grupo, actividades evaluativas y de intervención para modificar estos aspectos en su personal. Para ello se cuenta con la simpleza de la formación en los principios de la educación inclusiva, en la adecuación de las pedagogías requeridas como básicas, aspectos que pueden dar las herramientas para que esta franja del profesorado modifique sus actitudes negativas que en nada favorecen el proceso de inclusión educativa, ni a los NEE que sean ingresados a sus aulas.

10.4 Análisis de opiniones por dimensiones como reveladores de la actitud docente sobre educación inclusiva en la Institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro.

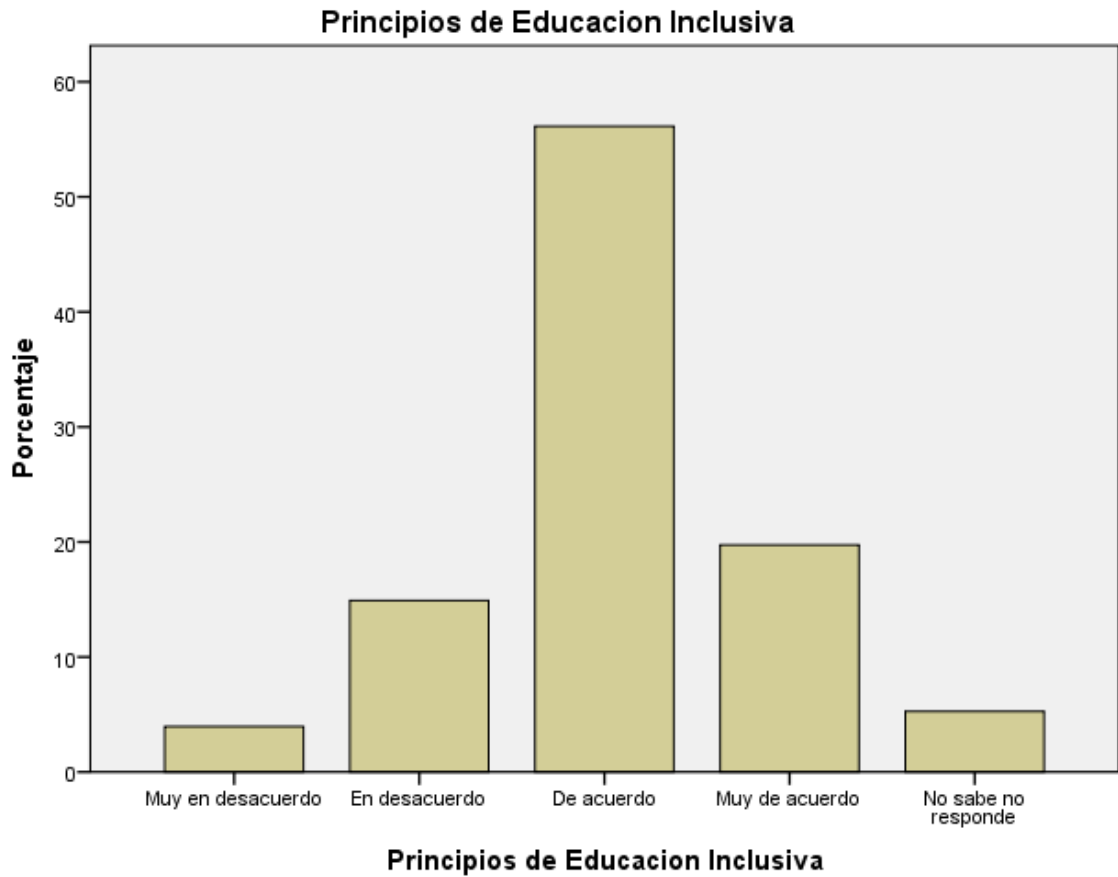
Para este análisis se utilizó la **Escala de opinión acerca de la educación inclusiva** de Bravo y Cardona (2010), con el fin de conocer la opinión de los docentes sobre si cuenta con los principios o fundamentos para hacer de su aula diversa un aula inclusiva, encontramos que el 75.8% de los docentes piensan manifiestan tener principios y condicionantes para trabajar inclusión en el aula diversa. Si analizamos este aspecto nos damos cuenta que concuerda con lo respondido en la escala EAPROF, donde más del 50% de los docentes demostraron con su actitud saber en teoría los bases de la inclusión educativa.

Tabla N°33: Principios de la educación inclusiva

Principios de Educación Inclusiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy en desacuerdo	9	3,9	3,9	3,9
En desacuerdo	34	14,9	14,9	18,9
De acuerdo	128	56,1	56,1	75,0
Muy de acuerdo	45	19,7	19,7	94,7
No sabe no responde	12	5,3	5,3	100,0
Total	228	100,0	100,0	

Gráfica 6. Principios de la educación Inclusiva



En ese mismo orden de idea los profesores de la Institución educativa madre Bernarda, siendo coherente con lo evaluaciones y autoevaluaciones de la escala de Organización escolar, igualmente el 56.6% de estos expresaron no contar con el apoyo suficiente para implantar un verdadera aula inclusiva en la institución.

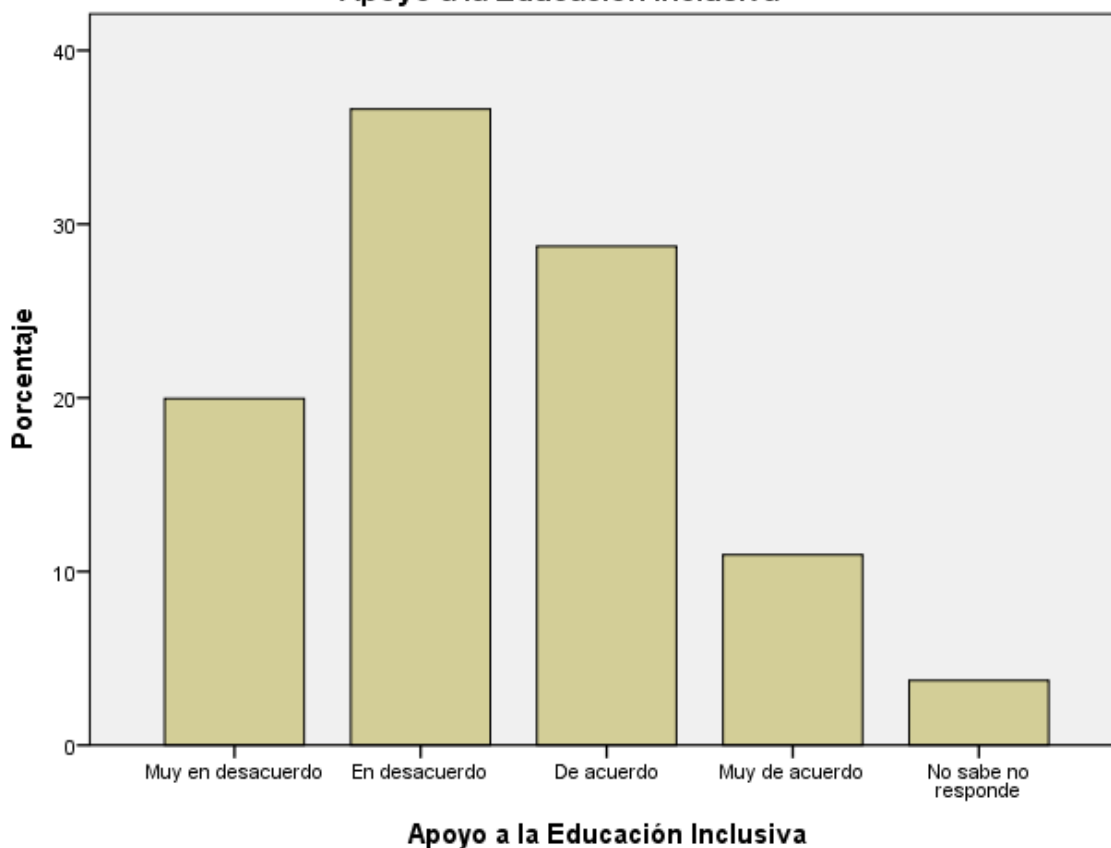
Tabla N°34: Apoyo a la educación inclusiva

Apoyo a la Educación Inclusiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy en desacuerdo	91	20,0	20,0	20,0
En desacuerdo	167	36,6	36,6	56,6
De acuerdo	131	28,7	28,7	85,3
Muy de acuerdo	50	11,0	11,0	96,3
No sabe no responde	17	3,7	3,7	100,0
Total	456	100,0	100,0	

Gráfica 7.: Apoyo a la educación Inclusiva

Apoyo a la Educación Inclusiva



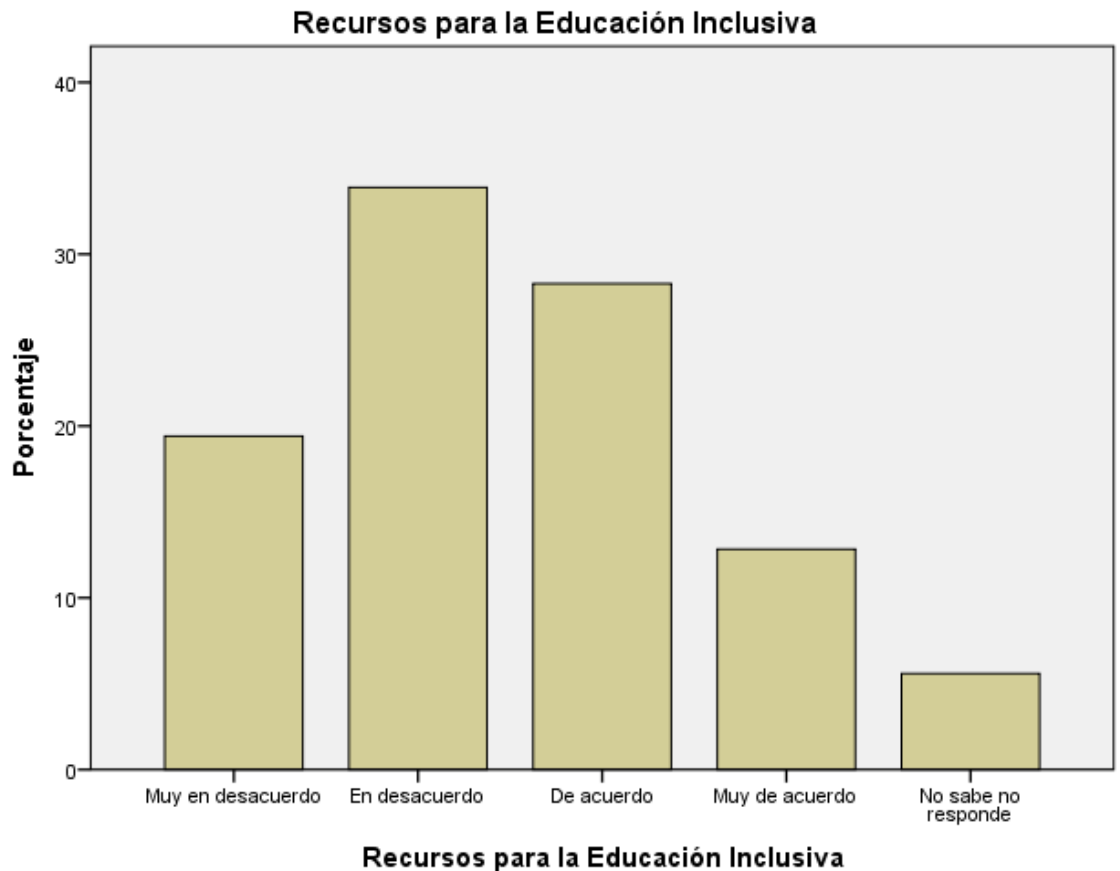
Seguida a esta pregunta, se consultó la opinión de los docentes si consideraban que La educación inclusiva es posible en todas las etapas educativas, y que si tenían los recursos humanos, técnicos y capacitaciones para garantizar la inclusión, el 53.3 % considero no contar con estos recursos.

Tabla N°35: Recursos para educación inclusiva

Recursos para la Educación Inclusiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy en desacuerdo	59	19,4	19,4	19,4
En desacuerdo	103	33,9	33,9	53,3
De acuerdo	86	28,3	28,3	81,6
Muy de acuerdo	39	12,8	12,8	94,4
No sabe no responde	17	5,6	5,6	100,0
Total	304	100,0	100,0	

Gráfica 8. Recursos para la Educación Inclusiva



10.5 RECOMENDACIONES ORIENTADAS HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Al realizar la tabulación cruzada en el software estadístico SPSS, se obtuvieron las medidas o recomendaciones para potenciar la inclusión educativa en la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro; los resultados permiten identificar 10 áreas susceptibles de mejoramiento en pro de la inclusión educativa.

Los principales rangos de para cada aspecto en medición estuvo en las categorías “de acuerdo” con valores entre el 7% y el 15% y “muy de acuerdo” con rangos porcentuales entre 5% y 13%. Las medidas que obtuvieron mayores puntajes en estas escalas fueron el trabajo colaborativo entre los docentes de aula especial con los docentes de aula regular (22%), reducir el número de estudiantes por aula (21%), capacitar al profesorado (21%), mejorar la formación de los docentes en las universidades (20%), trabajo cooperativo entre alumnos (20%), realización de actividades multinivel (20%). Tabla 32

En estos aspectos atrae la atención que solo una franja entre el 5% y el 22% del profesorado conoce cuales serían las posibles estrategias a seguir para superar las dificultades relativas al proceso de inclusión educativa en la institución escolar. Tal situación representa una nueva base que confirma el desconocimiento del profesorado sobre la temática de la educación inclusiva y reafirma una vez más la necesidad de formación de éstos.

Para tal efecto, se recomienda la estrategia de formación en servicio, la cual deberá ser coordinada entre los coordinadores y sus docentes; así como entre éste y la rectoría, quien a su vez coordinará con instancias superiores para lograr captar a los formadores más aptos en esta temática.

Tabla N°36. Recomendaciones para potenciar la educación inclusiva

ITEMS*Medidas para potenciar la Inclusión Educativa tabulación cruzada													
Recuento		Medidas para potenciar la Inclusión Educativa										Total	
		Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		No sabe no responde			
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
ITEMS	Reducir el número de estudiantes por aula	6	8%	8	13%	36	13%	24	8%	2	4%	76	10%
	Mejorar formación docentes en universidades	8	10%	7	11%	20	7%	38	13%	3	6%	76	10%
	Trabajo cooperativo entre docentes regulares y especiales	5	6%	7	11%	23	8%	39	14%	2	4%	76	10%
	Capacitar profesorado	6	8%	7	11%	19	7%	40	14%	4	8%	76	10%
	Practicar coo-enseñanza	4	5%	7	11%	22	8%	32	11%	11	22%	76	10%
	Aplicar adecuaciones de acceso y curriculares no significativas	11	14%	8	13%	21	7%	30	10%	6	12%	76	10%
	Aplicar adecuaciones curriculares significativas	8	10%	7	11%	19	7%	33	11%	9	18%	76	10%
	Trabajo cooperativo entre alumnos	13	17%	2	3%	43	15%	13	5%	5	10%	76	10%
	Actividades multinivel	6	8%	9	15%	38	13%	20	7%	3	6%	76	10%
	Evaluación por estándares individuales	11	14%	0	0%	41	15%	19	7%	5	10%	76	10%
Total		78	100%	62	100%	282	100%	288	100%	50	100%	760	100%

Fuente: Tabulación cruzada en SPSS

En concreto, las recomendaciones generales pueden agruparse en dos grandes bloques de intervención, que permitirán el logro de una cultura educativa y de una organización escolar en pro de la inclusión educativa que involucre todas las

posibles variantes de la diversidad de los niños que han de ser admitidos en las aulas. Ellas son:

- **Formar a los docentes en aspectos requeridos por la inclusión educativa.** Desde la educación normalista, el pregrado de las licenciaturas hasta los niveles más avanzados de formación para maestros se requiere que se enfatice en el potencial del maestro para ayudar a los NNA con necesidades educativas especiales o con necesidades de integración especiales para que sean aceptados e integrados al aula regular; sin predisposiciones, ni dudas de manera que tanto los niños como sus familias asuman la escolaridad como una meta positiva y no como unas posibilidades de “rechazo” y “duda” en los potenciales de sus hijos e hijas que tienen en ocasión de su situación social, de discapacidad, de diferente orientación sexual, condiciones de pobreza y demás no sean discriminados por estas razones.
- **Concientizar a los profesores sobre la realidad de los NNA con necesidades educativas especiales.** En el mismo sentido pudo identificarse que los docentes tienen una preconcepción del NNA con necesidades educativas especiales al cual asimilan mayoritariamente con rasgos negativos de carácter, desobediencia, poco aplicados, de bajo potencial y capacidad de integración al aula regular. Estos aspectos pertenecen a un aprendizaje social que viene desde la niñez, y que la formación docente no ha logrado modificar, por lo cual las concepciones negativas acerca del NNA con necesidades educativas especiales prevalece; es como si los profesores asumieran a todos los NNA con necesidades educativas especiales tuviesen problemas médicos como Trastorno por Déficit de Atención (TDA), Síndrome de Down, Personalidad Opositora y similares; siendo que la realidad de este conjunto de escolares involucra otra serie de circunstancias lejanas a esta percepción aprendida.

DISCUSION, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

11. DISCUSIÓN

La organización social denominada Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba), cuenta con un PEI propio, con espacio físico y social claramente definido con identidad y vida propia, esta es una organización donde se trabaja con personas entre personas y para personas donde la inclusión por parte de sus directivas es entendida como un principio y una realidad.

Esto debido a que en el municipio de Ciénaga de Oro, sus pobladores tienen características diversas debido a condiciones especiales como extrema pobreza, desplazamiento por violencia, y personas con algún grado de discapacidad física, sensorial, cognitiva o comportamental, así mismo este municipio posee una diversidad cultural por los distintos asentamientos indígenas y de arraigo campesino en sus corregimientos y caseríos, existe además como en el resto del territorio departamental, la presencia en las aulas de NNA con orientaciones sexuales diversas y todos ellos ameritan las condiciones apropiadas para lograr su potencial de desarrollo humano que es el fin último del proceso educativo.

Los resultados permiten verificar que no se está cumpliendo a cabalidad con el compromiso administrativo y profesional relativo a propiciar la inclusión educativa en la organización escolar, la cual es obligatoria en el territorio nacional colombiano a partir fines de la Educación establecidos en el artículo 5 de la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994); este aspecto en cuestión es de interés pues el Estado ha determinado que los fines de la educación en Colombia superan la simple formación académica y acceso al conocimiento, sino que

también debe aportar al desarrollo de la personalidad de cada niño o niña sin más limitaciones que las que le imponen en los derechos de los demás.

Sin embargo, los resultados dan cuenta que en la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) no cuenta con mecanismos, suficientes para enfrentar y tramitar los conflictos derivados de la diferencia pues incluso entre los docentes se identificaron muestras de intolerancia frente a las necesidades de los NEE incluidas todas sus variantes de etnia, condición de discapacidad, orientaciones sexuales, identidades de género no tradicionales y condiciones sociales como pobreza extrema o desplazamiento.

En el proceso de inclusión educativa de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) se identificó un 50% de tendencia del profesorado a reaccionar, ya sea positiva o negativamente, a cierto valor social”, conforme los postulados de Thomas y F. Znaniecki; esta situación afecta y se refleja en la organización escolar, que no ha cumplido con la totalidad de los compromisos encaminados a la inclusión social, entre las que se destaca la ausencia de formación o capacitación en pro de la inclusión en las aulas.

En el PEI de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba), no presenta normas que sancionen explícitamente la “homosexualidad”, ni el “lesbianismo”, ni las prácticas homosexuales Toro. M. (2006) sin embargo el PEI de la institución educativa tal vez por su vocación católica en su política ambiental enuncia el respeto al creador y manifiesta su apoyo a “la formación de seres responsables de la conservación de la vida que perpetúa las especies” con lo cual de manera indirecta marca un punto de contraste que en apariencia, excluye de forma implícita las orientaciones sexuales diversas; lo cual sin embargo no puede ser considerado discriminatorio a la luz de los preceptos constitucionales de Colombia, pues la afirmación hace referencia al ambiente.

Lo anterior, como referencia es importante pues autores como Henriquez (2013) y Jordan, Glenn & McGhie-Richmond (2010) han señalado que los sistemas escolares para que se trasformen en instituciones inclusivas deben disponer y conocer la naturaleza de la creencias de los educadores y como estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales; tal es el caso de la creencia en la perpetuación de las especies y sus relaciones con las orientaciones sexuales diversas

La organización institucional y las directrices normativas y documentales de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) evidencian que la planta profesoral maneja un currículo oculto, expresado en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las actitudes, conocimientos, percepciones y relaciones experienciales de los sujetos; involucrados en la escuela pertenecen al ámbito de las prácticas y la identidad cultural con manifestaciones, expresiones, dudas y otras expresiones que involucran incluso la confianza en las propias competencias del docente para adelantar los procesos inclusivos en el aula.

Al respecto se identifican similitudes con el estudio realizado en Chile por Damm (Muñoz, 2009), sobre “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”, pues en ambos estudios se identificó que los sentimientos de competencia del profesorado frente a la integración escolar, dejan “de manifiesto la inseguridad que sienten al verse enfrentados a este proceso, y que esto podía obedecer a la falta de preparación del profesorado para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños/as que poseen características distintas a las del común de los estudiantes”; por lo cual se entiende que es urgente la necesidad de adelantar procesos de formación docente que ayuden a superar estas dificultades, sea en las instituciones formadoras de

los maestros y licenciados o en servicio en las propias instituciones educativas de nivel primaria y secundaria.

Entre el profesorado y sus respuestas a las afirmaciones de los test utilizados se evidenciaron rasgos discriminatorios hacia los NEE al indicar mayoritariamente que serían mejor educados en aulas especiales y que su comportamiento puede influir negativamente en los niños sin NEE; resultados que coinciden con los obtenidos por el Ministerio de Educación de Brasil, que evidenció que 96,5% de las personas entrevistadas ha demostrado algún nivel de prejuicio contra las personas con discapacidad, nivel superior a la de los prejuicios étnico-raciales, de género, de edad, socioeconómico, orientación sexual o territorial. Sin embargo en la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba), solo un porcentaje cercano al 50% de las personas expresó su acuerdo con manifestaciones sugestivas de actitudes discriminatorias hacia las personas NEE.

Con base en estos resultados de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba), se espera que tanto las secretarías departamental y la entidades territoriales municipal orienten y apoyen los programas de formación permanente o en servicio docente de las instituciones como ésta que atienden estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, teniendo en cuenta que los profesionales de la educación deben conocer los requerimientos pedagógicos adecuados y que la institución incluya en su plan de mejoramiento Institucional el plan de formación para la inclusión educativa que no se ha considerado hasta la fecha a pesar de estar contenido en el artículo 9 de la Resolución 2565 de 2003.

Los resultados de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) apoyan los hallazgos de los estudios de Carmona. O. (2006), quien en distintas investigaciones sobre actitud de los profesores hacia la

inclusión educativa, evidencian que esta puede “cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo” pues hubo claridad en que los docentes que han tenido experiencias con NEE tienen unas concepciones, percepciones, opiniones diferentes de aquellos que no han tenido esa experiencia; apoyando a otras investigaciones como la Boer, Pijil & Minnarte (2011), que plantean que los profesores son personas claves en la implementación de la educación Inclusiva, sin embargo ello demanda del desarrollo de una sincronía adecuada entre las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales de los maestros, las cuales en la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) se ven afectadas de forma negativa por la organización escolar, por sus falencias en cuanto al cumplimiento de los compromisos con la educación inclusiva. Ello a pesar de que la diversidad poblacional del municipio involucra las de origen racial, socioeconómico, de orientación sexual, procedencia y condición de vulnerabilidad entre los estudiantes y docentes; sin embargo esta certeza no ha obligado a la escuela a ajustar su organización funcional que permita realizar una práctica real de atención a la diversidad acorde con los postulados de Muntaner. L. (2001).

En la presente investigación se ha demostrado que entre los docentes aún persiste la tendencia de considerar solo el modelo clínico rehabilitador como el más adecuado para responder a las características de este tipo de niños/as con NEE; sin incluir los aspectos conceptuales relativos a la eliminación desde la escuela de las actitudes segregacionistas involucrando a todos los estamentos responsables del proceso formativo: escuela, familia, sociedad y estado el cual ha estado representado en las instituciones del sector educativo.

12. CONCLUSIONES

En la valoración de los procesos de la organización escolar que influyen en las actitudes inclusivas, se pudo identificar que la organización interna es funcional y que se hacen esfuerzos por parte de los actores del proceso para lograr un buen clima interno, pero la posibilidad real de participación de los estamentos, y algunas insatisfacciones por las condiciones de trabajo están generando desmotivación en los profesores, factor del orden personal que puede incidir de manera desfavorable en las actitudes inclusivas, que deben darse de manera natural en el escenario educativo.

La organización escolar se refleja en formas negativas y positivas en función de las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa; cerca de la mitad del profesorado no está de acuerdo con la inclusión de niños con NEE al aula regular, las razones que justifican esta situación parecen ser de orden cognitivo, lo cual en la práctica afecta las actitudes y comportamientos; la escuela no ha realizado procesos de formación continuada al respecto del tema y en consecuencia el profesorado no percibe la necesidad de lograr unas actitudes apropiadas para la educación de los NEE.

Aunque la rectoría y el PEI de la institución educativa escenario de estudio tienen una actitud proclive a la inclusión educativa, se encontraron falencias de la organización escolar en cuanto al cumplimiento de los compromisos, para hacer de esta política una realidad; el PEI institucional concibe, de manera implícita, un rechazo de orden católico a la diversidad por orientación sexual que debe ser superado pues va en contravía de los postulados constitucionales del derecho al libre desarrollo de la personalidad, y a la educación como derecho fundamental de los NNA en Colombia.

Existe una relación de mutua dependencia en las cuales las actitudes de los docentes y la organización escolar se potencian de forma negativa y mutua; aspecto que ha impedido que la Institución Educativa Madre Bernarda desarrolle a cabalidad los potenciales que tiene para fortalecer la educación inclusiva en sus aulas.

Los escenarios y entornos de aprendizaje no van acordes con el tipo de población: se requiere de más uso de mediaciones tecnológicas para que los alumnos no perciban el aprendizaje como una dura tarea sino como una manera de actualizarse y vincularse con los fenómenos de la actualidad en ciencia, tecnología y cultura. Hoy en la era de las tecnologías de la información, se pueden integrar a la metodología de educación inclusiva, simulaciones, hipertextos para navegación libre, objetos virtuales diversos que generen espacios de aprendizaje sin importar la unidad de espacio y de tiempo.

Los comportamientos presentados por los estudiantes durante el desarrollo de las clases están fuertemente marcados por características propias de la poca motivación de los estudiantes. Según Cajamarca R., la motivación es el impulso interno que induce al educando a decidir construir su aprendizaje; esta motivación no se pudo apreciar en la gran mayoría de los estudiantes, expresada en los comportamientos que adoptaban durante las clases. Estos comportamientos tienen lugar en un contexto de monotonía con respecto a la estructura de la clase, en la cual además hay escasa innovación en cuanto a las estrategias didácticas empleadas por el docente: esto es importante pues en la actualidad lo que se recomienda es que la metodología sea activa, alejada del aprendizaje memorístico mecánico o de reproducción literal dado que es ajeno a la realidad de lo que debe ser una educación inclusiva se requiere de un poco de esfuerzo por parte del docente encargado.

13.RECOMENDACIONES

La autora del estudio con base en los resultados, se permite ofrecer las siguientes recomendaciones a los entes interesados en la educación inclusiva.

A la secretaría de educación municipal le compete cumplir activamente con unas funciones principales en relación con la coordinación de las políticas destinadas al desarrollo de planes, programas y proyectos de fortalecimiento al proceso administrativo y pedagógico del instituciones educativas en el municipio; en cuanto a esta función se recomienda mayor apoyo y acompañamiento a la Institución educativa Madre Bernarda para el cumplimiento de las metas y políticas para la inclusión, así mismo garantizar el desarrollo de programas especiales dirigidos a la inclusión educativa, capacitaciones para el desarrollo curricular en miras del aprendizaje significativo de la población con necesidades educativas diferentes, control y evaluación de los procesos encaminados en la inclusión educativa y por ultimo dotación de recursos didácticos, tecnológicos y humanos para alcanzar dicha meta. (Educación, 2016)

De otra parte es responsabilidad de la Institución Educativa Madre Bernarda, estudiar las propuestas y recomendaciones del presente estudio, para su implementación como estrategias de mejoramiento del proceso.

Que la planta de personal docente y administrativos adquiera de manera progresiva una actitud favorable al cambio que requiere la implementación de la educación inclusiva, solo se propiciará llenando los vacíos que expresaron los encuestados en cuanto su formación sobre didáctica y adaptación curricular para la inclusión, para que así los niños mirados y atendidos desde la diversidad dejen der percibidos como un problema dentro del aula; para esto la Escuela como organización debe planificar y ejecutar la capacitación y actualización permanente acerca de todo lo relacionado con la problemática social derivada de la inclusión educativa, así como las políticas y estrategias didácticas educativas

para la integración de los alumnos dentro del aula diversa. Algunas estrategias y acciones serían:

- ❖ Involucramiento de toda la comunidad académica y padres de familia en acciones de sensibilización frente a la diversidad de las personas con capacidades, características e identidades diferentes en miras de lograr su inclusión.
- ❖ Creación dentro la institución educativa Madre Bernarda de un Comité de Vigilancia y protección del niño con capacidades diferentes, el cual debe estar integrado por el Rector, Coordinador, un representante de padres de familias, un docente con formación en inclusión y una psicóloga o trabajadora social y un representante de los estudiantes; dicho comité tendrá la verificación del cumplimiento de las políticas de inclusión, liderara campañas de sensibilización sobre el tema y realizara prevención, control y seguimiento de casos de matoneo dentro de la institución.
- ❖ Gestión rectoral para el apoyo con los recursos humanos, técnicos y tecnológicos para la inclusión, los cuales para este estudio demostraron ser determinantes en la adquisición de actitudes favorables hacia la misma.
- ❖ De igual forma sería muy valioso para la Institución gestionar la apertura de convenios docencia-servicios con Universidades que Cuenten con la Facultad de Ciencias Humanas, para así poder acceder al servicio de Licenciados, psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas entre otros profesionales de apoyo para el mejoramiento de la calidad de la educación de los estudiantes con necesidades educativas diferentes, de esa forma desarrollarían sus prácticas de pregrado en la institución, al tiempo que aportarían un servicio valioso para los procesos de inclusión de la Institución.
- ❖ Se debería propiciar al docente de un tiempo diferente al utilizado para el desarrollo de sus asignaturas para la programación y/o adaptación del

currículo a las necesidades educativas de sus estudiantes: estos espacios deben ser utilizados para el análisis reflexivo del currículo y sus estrategias didácticas para desarrollarlo, de igual forma es recomendable que se compartan en este espacio las experiencias de los docentes sobre inclusión y que estos espacios cuenten con la orientación de profesionales de apoyo para orientar a los docentes que lo necesiten.

- ❖ Promoción del trabajo colaborativo entre estudiantes, dado como una herramienta primordial para la educación inclusiva; se recomienda involucrar a toda la comunidad educativa en una cultura de cooperación en la escuela donde al docente se capacite para propiciar un clima óptimo en el aula de respeto y apoyo en las actividades programadas dentro del aula, y se le proporcione el material didáctico para implementar estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo.
- ❖ Uno de los aspectos a evitar desde la práctica en el aula de clases, tiene que ver con la homogenización y fragmentación del currículo, se recomienda que este no sea concebido solo como un sinnúmero de exigencias académicas, plasmadas en indicadores de logros, con un único fin de que los estudiantes adquieran las competencias cognitivas, a través de metodologías de enseñanzas homogenizadas y rígidas que no cumplen las necesidades educativas dentro de la variedad de modos de aprendizajes del aula inclusiva, Así mismo se recomienda que los contenidos de las asignaturas no se limiten estrictamente al área del saber sino trabajados o abordados desde la mirada del pensamiento complejo. Otro aspecto a fortalecer desde la administración de la escuela es el fortalecimiento del trabajo cooperativo entre docentes de aulas regulares y de aulas especiales.
- ❖ Para posibilitar el aprendizaje significativo de todos los estudiantes se sugiere desde la administración del centro escolar crear espacios de Interacción y socialización de experiencias docentes en inclusión, con el fin

de adquirir compromisos y colaboración sobre el trabajo conjunto en el currículo en miras de que este desarrolle aulas cada día más inclusivas y satisfaga las necesidades individuales de cada estudiantes.

Además de esto se recomienda desde el plano organizativo a la Institución Educativa Madre Bernarda:

- ❖ Analizar cuáles han sido las acciones administrativas que ha realizado la institución en miras de promover la inclusión educativa; con base a esto elaborar una matriz DOFA de su organización (debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) para determinar cuáles son los puntos débiles para así idear las estrategias para ser convertidas en Fortalezas y del mismo modo identificar cuáles son las oportunidad que les brindan el medio para propiciar la inclusión educativa en el aula regular.
- ❖ Planear y ejecutar un estudio de satisfacción del estudiante con respecto a su percepción sobre la injerencia que tiene su opinión en la toma de decisiones de la Institución, encaminadas a propiciar espacios de integración en el aula y mejorar la calidad educativa.
- ❖ Estudiar las posibilidades con las que cuenta la institución educativa Madre Bernarda en cuanto a las posibles oportunidades de conseguir apoyo institucional con entes gubernamentales, con el fin de gestionar recursos para el cumplimiento de las políticas de inclusión.
- ❖ Elaborar a partir de los resultados de esta investigación los indicadores que permitan identificar las barreras, los avances y las mejoras de los procesos relacionados a la inclusión escolar.
- ❖ Identificar las formas de trabajo docente y propiciar el estilo de trabajo Colaborativo entre ellos en miras de mejorar su práctica educativa
- ❖ Realizar la autoevaluación docente para centrar la atención en aquellas necesidades insatisfechas que puedan estar influenciando su actitud frente

a los niños con capacidades diferentes dentro del aula, y no solo en el cumplimiento de las exigencias del sistema Educativo actual.

- ❖ Revisar el PEI institucional y evaluar que tanto este desde su enfoque católico, cumple con los postulados constitucionales del derecho de libre desarrollo de la personalidad, respeto a la orientación sexual y el libre culto; los cuales son derechos fundamentales de niños y niñas en Colombia.
- ❖ Desde la Rectoría de la Institución hacer extensiva la invitación a docentes a documentarse sobre políticas, metas, currículo y derechos para la inclusión educativa, con el fin de elaborar políticas institucionales para la protección de niños y niñas que puedan sufrir de matoneo por presentar alguna capacidad diferente.
- ❖ Construir un programa de apoyo educativo y orientación psicológica a padres y a tutores de niños en situación de discapacidad o con necesidades educativas diversas, con el fin de realizar un valioso trabajo mancomunado entre la escuela y los cuidadores.
- ❖ Reconocer públicamente e implementar un sistema de méritos para los docentes que demuestren su esfuerzo y el liderazgo en la generación de cambios positivos hacia la inclusión.

En relación con los modelos y currículos en licenciaturas es necesario ofrecer dentro de todos los planes de estudio de los programas de formación de educadores una cátedra para la formación, didáctica de aprendizaje y práctica educativa para la inclusión educativa; dicha cátedra debe ser de naturaleza teórica-práctica, para que así adquieran las competencias cognoscitivas, praxiológicas, comunicativas y actitudinales que necesitan para su vida laboral; debido a que día a día el número de estudiantes con necesidades educativas diferentes en las aulas de clases cada vez es mayor, lo que se convierte para el profesor recién egresado en un reto difícil e inalcanzable si no cuenta con la

formación básica y las herramientas didácticas para propiciar la integración dentro del aula diversa.

De esta manera también desde la formación universitaria se podrá continuar apoyando a las instituciones educativas en sus procesos mediante la ejecución investigaciones científicas, las cuales permitirían determinar la evolución, el desarrollo y éxito de las políticas de inclusión dentro del aula regular en las instituciones educativas oficiales, con el fin de documentar hasta qué punto las políticas y estrategias educativas inclusivas están pasando de los PEI a la realidad y como estos están impactando en la calidad de la educación en la región

Por último y en una perspectiva de responsabilidad e interés por el desarrollo y la innovación social es recomendado, promover con el direccionamiento de las ingenierías, ciencias de la salud y la pedagogía, en el marco de los convenios y las redes académicas, la investigación para el desarrollo de herramientas tecnológicas para garantizar avances en los procesos de inclusión en las escuelas así se garantizarán no solo la accesibilidad en cuanto infraestructura, sino la implementación de mediaciones tecnológicas con enfoque pedagógico, aplicables de manera flexible para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales y constituyendo en general contextos enriquecidos y plenos para el desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que aprenden juntos y con calidad en la diversidad.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). Desarrollo de Escuelas Inclusivas . *Education for All: Making it happen*, 155.
- Alonso, G. y. (1985). Actitud de los Maestros hacia La Integracion Escolar de niños con necesidades Educativas Especiales . *Infancia y Aprendizaje*, 51-68.
- Álvarez, D. C. (15 de mayo de 2015). Transgenerismo. Medellin, Colombia.
- Avilés, N. Á. (2012). *Gestión educativa y Desarrollo Acadèmico de los Estudiantes con Capacidades diferentes en la*. Guayaquil.
- Bravo, A. S. (2008). *Percepciones y actitudes de estudiantes de Pedagogia Hacia la la Inclusion Educativa*. 169-178: Estudios pedagogicos.
- Velásquez, E. (2006). *La importancia de la Organizaciòn Escolar para el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Mexico: Universidad de Salamanca.
- Castro, R. D. (2009). Analisis de las Actitudes Docentes. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26.
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de la Educaciòn Inclusiva*, 5.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of The Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.
- Distrital, S. D. (Noviembre de 2007). Organizaciòn Escolar Primer Ciclo de Educaciòn Formal . Bogotá, Colombia.
- Donoso Romo, A.; Contreras Muhlenbrock, R.; Cubillos Puelma, L. y Aravena Aragon, L. Interculturalidad y políticas públicas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile. En: *Estud. pedagóg.*. 2006, vol.32, n.1, pp. 21-31.
- Educación, S. D. (18 de 11 de 2016). Nuestra Alcaldía Ciénaga de Oro. Obtenido de <http://www.cienagadeoro-cordoba.gov.co/dependencias.shtml?apc=dbxx-1-&x=1749407>

- Florez, J. A. (2002). *Educación y Derecho: A través de la acción de tutela en el derecho al libre desarrollo de la personalidad*. Chia, Cundinamarca.
- Fredericton. (1994). Best Practices for Inclusion. *New Nouveau Brunswick*, 1-9.
- García, S., (2003), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*, Bogotá, Universidad Central & Siglo del Hombre Editores.
- García, Suárez (2007), *Diversidad Sexual en la Escuela. Dinámicas Pedagógicas para enfrentar la homofobia*, Bogotá, Colombia Aprende.
- Giroux, H. (1986), "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Revista Colombiana de Educación*, 17, pp. 61-108.
- González, M. T. (2008). *Diversidad e Inclusion Educativa. Revista de Educacion Diferencial*.
- Gordon, Porter. (1997) What we know about school inclusion. In OECD Proceedings Implementing Inclusive Education.
- H., L. E. (1978). The Efect off Institutional Variables on Teacher's Attitude toward mainstreaming. *American Educational Research Association*.
- Henríquez, M. G. (2013). Actitud de los profesores hacia la Inclusión Educativ. *papeles de Trabajo* , 52-58.
- Jersey, M. C. (2013). Información sobre Educación Inclusiva. *WordPress*.
- Lopez Diaz, A. M. (2007). organizacion escolar. *organizacion escolar*. bogota, Colombia: Alcaldia mayor de Bogota.
- Jordan, A., Glenn, C., & Mcghie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The relationship of Inclusive Teaching Practices to Teachers' Beliefs About Disability and Ability, and About their Roles as Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259–266.
- López, L.E. (1997). "La diversidad étnica, cultural y lingüística Latinoamérica Y los recursos humanos que la educación requiere". *Revista Iberoamericana de Educación* 13

- López, M. (2010). Dilemas en los Procesos de Inclusion . *Revista latinoamericana de Educacion Inclusiva*, 22.
- Velásquez, M. A. (2006). *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*,, 94-96.
- Martinez, J. L. (2001). Cambiar la Escuela para Educar en la Diversidad. España: Universidad de Murcia. Facultad de Educación .
- Martinez, J. L. (2001). Cambiar la Escuela para la educar en la Diversidad . *Universidad de Salamanca*, 388.
- Merino Soto C. y Livia Segovia J. Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. 2009, vol. 25, nº 1 (junio), 169-17. *Anales de psicología*
- Díaz, Haydar y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia),. *Zona Próxima*. Ediciones Universidad del Norte
- Mero, P. L. (16 de 11 de 2016). *Repositoriocdpd*. Obtenido de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1405/Art_LopezMeroP_TrabajoSocialylainclusioneducativa_2016.pdf?sequence=1
- Muntaner, J. J. (2001). 'Análisis del proceso de integración escolar'... <I>Llibre: Vega, A. (C00rd): 'La educación de los niños con Síndrome de Down: Principios y prácticas'. Edit.: Amarú... 70-95.
- Muñoz, X. D. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educacion Inclusiva*, 25-35.
- Münch, L. Ángeles, E. (México 1988) *Métodos y técnicas de investigación*, Editorial Trillas, S.A. de C.V
- Lobato, Xilda (2003), “Hacia una educación de equidad: la escuela inclusiva”. En: García, Carlos Iván (ed.), (2003), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*, Bogotá, Universidad Central y Siglo del Hombre editores, pp. 203-229.

- OEA. (Julio de 1999). *Convención Interoamericana para la Eliminación de Barreras*. Obtenido de <http://www.oas.org/juridico/spanish/firmas/a-65.html>
- Pérez, J. E. (2008). Validez de Contenido y Juicio de expert: Una aproximación y su utilización . *Avances en Medicion* , 27-36.
- Rokeach, M. (1968). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*.
- Rokeach M. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa, Papeles de Trabajo Nº 25 -- Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural
- Robledo, J. Diseños de Muestreo (II). Nure investigación, 12, 2005.p. 1-7. En http://www.fuden.es/formacion_metodologica.cfm?FilalInicio=36&&modo=todos. Visitado en Agosto 14 de 2015.
- Romero, L. J. (2013). *La Etnoeducacion afrocolombiana: un reto para el desarrollo de la identidad*.
- Cervantes Castro,. (2009). Análisis de las Actitudes Docentes hacia la Educación Científica. un estudio del. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9-12.
- Salgado, A. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Lliberabit: Lima (Perú). 13:71-70, 2007.
- Salkind, N. J. (1999). *Metodos de Investigaciòn* . Mexico: Prentice Hall.
- Sampieri, R. H. (2010). Metodologia de la Investigacion . MC;cGraw-Hill.
- Suárez, C. I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela*. Bogota.
- Suárez, C. I. (2007). Diversidad Sexual en la Escuela. *Colombia Diversa*, 70.
- Schneider, F. C. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da. *Fundación Telefonica Escuelas Rurales Conectadas*.
- Stang, M. F. (2011). Las personas con Discapacidad en America Latina y el Caribe. *Población y Desarrollo* , 1-48.

- Tony Booth, M. A. (2006). *Index para la Inclusión*. Obtenido de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- UNESCO. (2005). Educación para todos El imperativo de la Calidad. *Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo*, 457.
- UNESCO. (2005). Educación para Todos el Imperativo de la Calidad. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, 458.
- Colombiana, C. C. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Corte Constitucional.
- Jersey, M. C. (2013). Información sobre Educación Inclusiva. *WordPress*.
- UNESCO. (1994). CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES . (pág. 47). Salamanca, España: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
- UNICEF. (2013). *Derechos de niños y niñas con Discapacidad* . UNICEF.
- UNESCO. (2010). Compendio mundial de la educación 2010. *Instituto de Estadística*, 276.
- Unidas, N. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Estados Unidos: Naciones Unidas.
- Toro, Manuel Ricardo & otros (2006), Diversidad y escuela: hacia una caracterización de las formas de inclusión y exclusión de la población LGBT en cinco jornadas de cuatro colegios distritales. Informe final de investigación, Bogotá, Colombia Diversa
- Zizeck, S. y Jameson F. (1998) Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ANEXOS

ANEXO A
CARTAS DE SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS



Anexo 1

Montería, 30 de junio de 2015

Profesora

Martha Pacheco → *mpachecobrid@gmail.com*
Universidad de Córdoba

Asunto: Validación de instrumentos a través de Juicio de Expertos.

Cordial saludo

Muy respetuosamente me permito informarle que soy estudiante de la VI cohorte del Programa Académico de Maestría en Educación del SUE Caribe, Sede Universidad de Córdoba, y que actualmente me encuentro elaborando la tesis "ACTITUD DOCENTE Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA INSTITUCION EDUCATIVA MADRE BERNARDA DEL MUNICIPIO DE CIÉNAGA DE ORO (CORDOBA), para esta tesis requiero validar los instrumentos con los cuales recogeré la información necesaria para desarrollar esta investigación y con el cual obtendré el grado de Magister. Siendo prescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar el instrumento en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas investigativo y/o Investigación Educativa.

A continuación anexo:

1. Carta de presentación
2. Matriz de Operacional de variables
3. Instrumento a validar

Gracias por la atención prestada

Atentamente

Olga Ferreira Lafont

Olga Ferreira Lafont

CC. 25.878.525 de Ciénaga de Oro

*Revisó
V. Vasquez
09/07/2015
10:11 AM*

ANEXO B
VALIDACION DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS

VALIDACION DEL Test Perfil de un Colegio¹ (Juicio de Experto)

1. Nombre :	MORTHA PACHECO LORA
2. Profesión, experiencia profesional y cargo donde labora actualmente	PROFESORA EN COMUNICACIÓN SOCIAL Y FONOLOGÍA, ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA DEL IGUADATE ADMINISTRATIVO, ESPECIALISTA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y EN INFORMÁTICA, MAGISTER EN COMUNICACIÓN, DOCENTE ONLINE.
3. Descripción de factores que indican la validez del contenido del instrumento Test Perfil organizacional de un Colegio hacia la Inclusión Educativa	La escala de calificación por ítem será de 0.1-0.7
3.1 Coherencia de las preguntas del instrumento:	0.7
3.2 Claridad de las preguntas con relación al objetivo :	0.7
3.3 Pertinencia de las preguntas para realizarlas a Docentes y/o Directivos	0.7
3.4 Suficiencia de la cantidad de ítems con relación a los objetivos	0.7
Promedio obtenido:	0.7
Observaciones:	

Mortha Pacheco Lora

¹ Autor: Rensis Likert, 1965. 34976522

VALIDACION DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTOS

VALIDACION DE LA ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR (EAPROF) (Juicio de Experto)²

1. Nombre :	<i>Diana Dueñas P.</i>
2. Profesión, experiencia profesional y cargo donde labora actualmente	<i>Psicóloga. Especialista en Atención del Alumno con Necesidades Especiales, 16 años de experiencia en Docencia, 8 años como jefe de programa de psicología. manejo de 1 alumno de hanicapo en escuelas públicas y privadas.</i>
3. Descripción de factores que indican la validez del contenido del instrumento Escala Actitudes de los Profesores hacia la integración escolar	La escala de calificación por ítem será de 0.1-0.7
3.1 Coherencia de las preguntas del instrumento:	<i>0.7</i>
3.2. Claridad de las preguntas con relación al objetivo :	<i>0.7</i>
3.3 Pertinencia de las preguntas para realizarlas a Docentes y/o Directivos	<i>0.7</i>
3.4. Suficiencia de la cantidad de ítems con relación a los objetivos	<i>0.7</i>
Promedio obtenido:	<i>0,7</i>
Observaciones:	<i>El instrumento posee la coherencia, claridad, pertinencia y suficiencia de las variables estudiadas</i>

Diana Dueñas P.

² Fuente: tesis: PERCEPCIÓN Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN SOLEDAD, 2008

ANEXO C
INSTRUMENTO 1

INTEGRACION ESCOLAR (EAPROF)

ESCALA DE ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR (EAPROF)

Por favor, coloque una X bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. (No hay respuestas correctas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos):

Claves:

- MA: Muy de acuerdo
- A: De acuerdo
- I: Indeciso
- D: En desacuerdo
- MD: Muy en desacuerdo

	MA	A	I	D	MD
P1. Muchas de las actividades que los profesores hacen con los estudiantes en un aula son apropiadas para los estudiantes con necesidades educativas diferentes al resto del curso.					
P2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales.					
P3. La conducta en el aula de un niño con necesidades diferentes al resto del curso, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la del resto del común de los niños					
P4. El estar en una clase regular estimula el desarrollo académico del niño con necesidades educativas diferentes					
P5. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades diferentes irá en detrimento de los otros estudiantes.					
P6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.					
P7. Es difícil mantener el orden en una clase regular que tiene un niño con necesidades educativas diferentes al resto del común de los niños.					
P8. Los profesores de clases poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con necesidades educativas diferentes.					

P9. La conducta de los estudiantes con necesidades educativas diferentes es un mal ejemplo para los otros estudiantes.					
P10 El aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con necesidades educativas diferentes.					
P11. El niño con necesidades educativas diferentes desarrollará probablemente sus capacidades más rápidamente en una clase especial que en una clase regular.					
P12. La mayoría de los niños con necesidades educativas diferentes no se esfuerzan en completar sus tareas.					
P13. La integración de niños con necesidades educativas diferentes requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase regular.					
P14 La mayoría de los niños con necesidades educativas diferentes tienen un buen comportamiento en la clase regular.					
P15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase regular con estudiantes integrados puede ser perjudicial.					
P16. Los profesores de clases regulares tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con necesidades educativas diferentes					
P17. Los estudiantes con necesidades educativas diferentes monopolizarán el tiempo del profesor.					
P18. La integración del niño con necesidades educativas diferentes promoverá su independencia social.					
P19 Es probable que un niño con educativas diferentes exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula regular.					
P20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se de en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales.					
P21. La integración de los estudiantes con necesidades educativas diferentes puede ser beneficiosa					
P22. Los niños con necesidades educativas diferentes necesitan que se les diga exactamente qué hacer y cómo hacerlo					
P23. La integración es probable que tengas un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con necesidades educativas diferentes.					
P24. La aceptación de los niños con necesidades educativas diferentes en clases					

regulares ocasiona demasiada confusión.					
P25. El niño con necesidades educativas diferentes va hacer aislado socialmente por los estudiantes de una clase regular.					
P26. Los padres de un niño con necesidades educativas diferentes no presentan mayores problemas que los de un niño normal para los profesores.					
P27. La integración de los niños con necesidades educativas diferentes necesitara una nueva preparación de los profesores de clases regulares					
P28. A los niños con necesidades educativas diferentes se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase regular.					
P29. Los niños con necesidades educativas diferentes es probable que creen confusión en la clase regular.					
P30. La presencia de estudiantes con necesidades educativas diferentes promoverá la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes regulares.					

INSTRUMENTO 2

Escala de opinión acerca de la educación inclusiva Adaptación al contexto costarricense de Bravo y Cardona (2010)

(Versión profesorado)

A través de esta escala se pretende recoger tu opinión acerca de algunos de los planteamientos de la educación inclusiva y de las condiciones y prácticas que pueden favorecer su desarrollo en los centros educativos costarricenses.

La educación inclusiva plantea la convivencia de que las escuelas y colegios sean el entorno más apropiado para que todas y todos las/os estudiantes se desarrollen, independientemente de sus capacidades y dificultades. Esto implica que en las aulas regulares todas las personas, inclusive aquellas que con necesidad educativas especiales, tengan igualdad de oportunidades de acceder y participar de una educación de calidad.

No hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas, mejores ni peores a estos interrogantes. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan fielmente sus pensamientos, ideas, emociones, sentimientos y creencias. Por lo tanto, se le solicita responda a las preguntas que siguen a continuación de la forma más sincera posible.

Parte I. Datos demográficos.

1. Nombre del centro educativo: _____
2. Etapa : primaria secundaria
3. Circuito: _____
4. Género : Mujer Hombre
5. Edad en años : _____
6. Grado universitario : Diplomado Bachillerato Licenciatura
Otro/s Especifique: _____
7. Puestos que desempeña:
 - Docente regular con grupo guía a cargo
 - Docente regular sin grupo guía a cargo
 - Docente de educación especial con grupo guía a cargo
 - Docente de educación especial sin grupo guía a cargo
 - Orientador (a)
 - Asignaturas que imparte: _____

8. Etapa educativa, ciclo y nivel en los cuales ejerce la docencia.

Primaria			Secundaria		
I Ciclo <input type="checkbox"/>	1°	<input type="checkbox"/>	III Ciclo <input type="checkbox"/>	7°	<input type="checkbox"/>
	2°	<input type="checkbox"/>		8°	<input type="checkbox"/>
	3°	<input type="checkbox"/>		9°	<input type="checkbox"/>
II Ciclo <input type="checkbox"/>	4°	<input type="checkbox"/>	IV Ciclo y <input type="checkbox"/>	10°	<input type="checkbox"/>
	5°	<input type="checkbox"/>		Diversificado <input type="checkbox"/>	11°
	6°	<input type="checkbox"/>		12°	<input type="checkbox"/>

9. Años de experiencia docente: _____

Parte II. Planteamiento de la educación inclusiva

A continuación se enumeran una serie de afirmaciones relacionadas con la educación inclusiva. Por favor, indique su grupo de acuerdo/desacuerdo con cada una estas afirmaciones. Marque con X la alternativa elegida utilizando la siguiente escala.

Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo	No sabe/ no Responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Fundamentos y condicionantes de la Educación inclusiva	MD	ED	DA	MA	NS/NR
P1. Todas/os las /os estudiantes deberán estar en las Aulas regulares independientemente de sus capacidades.	1	2	3	4	5
P2. Todas/os las/os estudiantes se benefician académicamente de estar en las aulas regulares	1	2	3	4	5
P3. Todas/os las/os estudiantes se benefician socialmente de estar en las aulas regulares	1	2	3	4	5
P4. La educación inclusiva es posible en todas las etapas educativas, incluida la educación secundaria	1	2	3	4	5
P5. La educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes	1	2	3	4	5
P6. Tengo suficiente ayuda del/la profesora de apoyo (de educación especial y orientación)	1	2	3	4	5
P7. Tengo el suficiente apoyo de la dirección del centro educativo.	1	2	3	4	5
P8. Tengo el apoyo de todo el profesorado para atender a más estudiantes con NE.E en el aula regular	1	2	3	4	5

Fundamentos y condicionantes de la Educación inclusiva	MD	ED	DA	MA	NS/NR
P9 Tengo la ayuda de las familias para atender a las/os estudiantes con NEE en el aula regular.	1	2	3	4	5
P10. Tengo suficiente tiempo para enseñar a todos/as mis estudiantes	1	2	3	4	5
P11. Tengo las habilidades necesarias para atender adecuadamente a las/os alumnos con NEE en el aula regular.	1	2	3	4	5
P12. Tengo la capacitación suficiente para atender adecuadamente a las/os alumnos con NEE en el aula regular	1	2	3	4	5
P13. Tengo los materiales y recursos necesarios para atender a mis estudiantes con NEE en el aula regular	1	2	3	4	5

Parte III Medidas para la Atención a la Diversidad

Indique ahora en qué grado está de acuerdo las siguientes medidas para facilitar una mejor atención del alumno con NEE en las aulas regulares. Utilizando la siguiente escala:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No sabe/no responde
MD	ED	DA	MA	NS/NR
1	2	3	4	5

Medidas para potenciar la inclusión	MD	ED	DA	MA	NS/NR
P1. Reducir el número de estudiantes por aula	1	2	3	4	5
P2. Mejorar la formación de docentes en las universidades.	1	2	3	4	5
P3. Contar con más docentes de educación especial para trabajar conjuntamente en las aulas regulares.	1	2	3	4	5
P4. Capacitar al profesorado que ya trabaja en los centros educativos.	1	2	3	4	5
P5. Practicar la co-enseñanza (docencia conjunta entre docente de grupo y de educación especial) en el aula de regular.	1	2	3	4	5
P6. Aplicar adecuaciones de acceso y curriculares no significativas.	1	2	3	4	5
P7. Aplicar adecuaciones curriculares significativas (variar los contenidos y objetivos)	1	2	3	4	5

Medidas para potenciar la inclusión	MD	ED	DA	MA	NS/NR
P8. Agrupar al alumno para que trabaje en clase en grupos y/o en parejas (trabajo colaborativo y cooperativo)	1	2	3	4	5
P9. Implementar actividades con diferentes niveles de exigencia para que unos/as estudiantes realicen unas y otros otras, en una misma lección (Actividades Multinivel)	1	2	3	4	5
P10. Evaluar a los/os estudiantes de acuerdo con lo que son capaces de hacer (variar la evaluación según estándares individuales)	1	2	3	4	5

INSTRUMENTO 3

Test Perfil organizacional de un Colegio hacia la Inclusión Educativa

Instrucciones para responder el cuestionario:

Este cuestionario tiene como objetivo realizar un diagnóstico del colegio como Organización escolar que promueve la Inclusión Educativa, basado en la **percepción real** que tienen sus Propios miembros en cuanto Organización e Inclusión. Este cuestionario es una adaptación del Test Perfil de una Escuela de Rensis Likert. Este Instrumento recoge valiosa información de la realidad, por lo tanto, se contesta en forma anónima para que sienta absoluta libertad de expresar sus percepciones personales. Respóndalo en un lugar tranquilo. Luego introdúzcalo en el sobre, ciérrelo deposítelo en el lugar que se le indicará.

Solicitamos su máxima colaboración en todo el proceso, especialmente en la fecha de entrega que se le indicará.

Para responder cada pregunta:

I. Elija uno de los cuatro grupos que aparecen determinando la respuesta. Ejemplo:

1. *¿Tiene confianza y seguridad en sus alumnos?*

Grupo 1: Muy poca 1 2

Grupo 2: Alguna 3 4

Grupo 3: Bastante 5 6

Grupo 4: Mucha 7 8

II. Y luego elija, entre los dos números de cada grupo, el número **que refleje mejor la Situación real de su colegio**. Encierre ese número en un círculo.

Grupo 1: Muy poca 1 2

Grupo 2: Alguna **(3)** 4

Grupo 3: Bastante 5 6

Grupo 4: Mucha 7 8

En el ejemplo se eligió el grupo "Alguna" y se calificó con el número **3**. Lo que quiere decir que dentro del grupo "Alguna", nuestra respuesta **se acerca más al grupo Muy poca** que al grupo **Bastante**

RESPONDEN PROFESORES

	Muy Poco		Algo		Bastante		Mucha confianza	
P1. ¿Tiene Ud. confianza y seguridad en su Coordinador para hablar con usted, sobre los factores de riesgo dentro del aula de clase que propician la exclusión educativa?	1	2	3	4	5	6	7	8
P2. ¿Tienen influencia las necesidades Educativas de sus alumnos en el momento que usted planea, ejecuta y desarrolla	1	2	3	4	5	6	7	8

sus actividades en clases?				
P3. ¿Se ayudan los alumnos entre sí, cuando quieren que algo realmente se haga y resulte bien a pesar de sus diferencias (físicas, culturales, sicológicas entre otras?)	Muy poco 1 2	Algo 3 4	Bastante 5 6	Mucha 7 8
P4.¿Se siente libre usted para conversar con su coordinador sobre la necesidad de recurso técnico, humano y tecnología para hacer su clase más inclusiva?	Nada 1 2	Algo libre 3 4	Bastante libre 5 6	Muy libre 7 8
P5.Le solicita el coordinador sus ideas sobre adaptación curricular para la inclusión educativa en su escuela?	Casi nunca 1 2	A veces 3 4	A menudo 5 6	Casi siempre 7 8
P6. ¿Cuánta influencia, cree usted que debería tener los coordinadores en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela?	Muy poca 1 2	Alguna 3 4	Bastante 5 6	Mucha 7 8
P7.¿Siente motivación por parte del coordinador para ser innovador en el desarrollo de estrategias educativas inclusivas más efectivas?	Muy poco 1 2	Algunas veces 3 4	Bastante 5 6	En gran medida 7 8
P8.¿Son adecuados los equipos e instalaciones de la escuela para que los niños con limitaciones	Inadecuados 1 2	Algo inadecuados 3 4	Adecuados 5 6	Muy adecuados 7 8

físicas accedan a ella?				
P9. ¿Cuán competente es el coordinador como Administrador en procesos que propicien la inclusión en su escuela?	No competente 1 2	Algo 3 4	Bastante 5 6	Muy competente 7 8
P10. ¿Tiene el mismo nivel de exigencia con todos los estudiantes dentro de su aula de clase?	Muy Poco 1 2	Algo 3 4	Bastante 5 6	Muy exigente 7 8

Solo para Coordinadores

P1. ¿Se sienten libres los profesores para hablar con usted, sobre los factores de riesgo dentro del aula de clase que propician la exclusión educativa?	Casi nunca 1 2	A veces 3 4	A menudo 5 6	Casi siempre 7 8
P2. Le solicita el rector sus ideas sobre adaptación curricular para la inclusión educativa en su escuela?	Casi nunca 1 2	A veces 3 4	A menudo 5 6	Casi siempre 7 8
P3. ¿Siente usted que su rector está interesado en su permanente formación y actualización de	Muy poco 1 2	Algo 3 4	Bastante 5 6	Mucho 7 8

los profesores sobre inclusión educativa?				
P4. ¿Con cuánta frecuencia coordina usted capacitaciones sobre inclusión a los profesores?	Casi nunca 1 2	Algunas veces 3 4	A menudo 5 6	Casi siempre 7 8
P5. ¿Trata el rector de apoyarlo a usted con la dotación de materiales, medios y espacio que necesitan los profesores para que su aula de clase regular sea cada vez más inclusiva?	Muy poco 1 2	Algunas veces 3 4	Bastante 5 6	En gran medida 7 8
P6. ¿Cuánta influencia, cree usted que debería tener el rector en la puesta en marcha de políticas de inclusión educativa en la escuela?	Muy poca 1 2	Alguna 3 4	Bastante 5 6	Mucha 7 8
P7. ¿En qué medida están involucrados los alumnos con necesidades Educativas Especiales en	Muy poco 1 2	Algo 3 4	Bastante 5 6	Mucho 7 8

decisiones importantes que los afectan en la escuela?				
P8. ¿Se siente libre usted para conversar con su rector sobre la necesidad de recurso técnico, humano y tecnología para hacer su clase mas inclusiva?	Nada 1 2	Algo libre 3 4	Bastante libre 5 6	Muy libre 7 8
P9. ¿Cuánta confianza y apoyo recibe usted de su rector para propiciar ambientes de aprendizajes inclusivos en la escuela?	Muy poca 1 2	Alguna 3 4	Bastante 5 6	Mucha confianza y apoyo 7 8
P10. ¿Le permite su rector Participar en decisiones importantes relacionadas con el proceso de inclusión en la escuela?	Poco 1 2	Algo 3 4	Bastante 5 6	En gran medida 7 8

Sólo para Rectores

P1. ¿Se sienten libres los coordinadores para hablar con usted, sobre los factores de riesgo dentro del aula de clase que propician la exclusión educativa?	Casi nunca 1 2	A veces 3 4	A menudo 5 6	Casi siempre 7 8
P2. Le solicita usted a sus coordinadores sus ideas sobre adaptación curricular para la inclusión educativa en su escuela?	Casi nunca 1 2	A veces 3 4	A menudo 5 6	Casi siempre 7 8
P3. La institución educativa reporta a la secretaria de educación municipal la matrícula de estudiantes con discapacidad	Casi Nunca 1 2	A veces 3 4	A menudo 5 6	Casi siempre 7 8
P4. ¿Con cuánta frecuencia coordina usted capacitaciones sobre inclusión educativa a los profesores y	Casi nunca 1 2	Algunas veces 3 4	A menudo 5 6	Casi siempre 7 8

coordinadores?				
P5. Proporciona la institución educativa apoyo terapéutico necesario para la inclusión en el aula regular como: sicólogos, terapeuta ocupacional o del lenguaje?	Muy poco 1 2	Algunas veces 3 4	Bastante 5 6	En gran medida 7 8
P6. ¿Recibe la Institución educativa por parte de la secretaria de educación apoyo en cuento a dotación de Materiales, capacitaciones docentes, medios y espacio para la inclusión educativa?	Muy poco 1 2	Algunas veces 3 4	Bastante 5 6	En gran medida 7 8
P7.¿Cuánta influencia, cree usted que Debería tener los entes en educación territoriales municipales y departamentales en la puesta en marcha de	Muy poca 1 2	Alguna 3 4	Bastante 5 6	Mucha 7 8

políticas de inclusión educativa en la escuela?				
P8 ¿En qué medida están involucrados los alumnos con necesidades Educativas Especiales en decisiones importantes que los afectan en la escuela?	Muy poco 1 2	Algo 3 4	Bastante 5 6	Mucho 7 8
P9. ¿Se siente libre usted para conversar con la secretaria de educación Municipal sobre la necesidad de recurso técnico, humano y tecnología para hacer su escuela más inclusiva?	Nada 1 2	Algo libre 3 4	Bastante libre 5 6	Muy libre 7 8
P10 ¿Cuánta confianza y apoyo recibe usted de sus coordinadores y docentes para propiciar ambientes de aprendizajes inclusivos en la	Muy poca 1 2	Alguna 3 4	Bastante 5 6	Mucha confianza y apoyo 7 8

escuela?				
P11. ¿Se incluye en el plan de mejoramiento de la Institución Educativa el desarrollo de políticas inclusivas en el aula?	Poco 1 2	Algo 3 4	Bastante 5 6	En gran medida 7 8