

Perspectivas de las Prácticas Inclusivas en las Instituciones educativas Oficiales
Localidad 1. Cartagena

Del Castillo Ballestas Heidi
Serrano Rodríguez Arelis
Serrano Rodríguez Claudia



UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

Universidad Simón Bolívar
Maestría en Educación
Barranquilla
2015

 **UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR**
BIBLIOTECA
INSTITUTO DE POSTGRADO

MED126
2015
Ej. 1

1323821

Perspectivas de las Prácticas Inclusivas en las Instituciones educativas Oficiales
Localidad 1. Cartagena

Del Castillo Ballestas Heidi
Serrano Rodríguez Arelis
Serrano Rodríguez Claudia

Investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Dra. Cecilia Correa de Molina
Directora

Universidad Simón Bolívar
Instituto de posgrado
Maestría en educación
Línea de investigación Prácticas curriculares, Pedagógicas, Evaluativas y
Procesos de Acreditación
Barranquilla
2015

Nota de aceptación

Presidente

1er Jurado

2º Jurado

3er Jurado

AGRADECIMIENTOS

Ante todo las gracias infinitas a Dios, ese ser supremo que nos señaló el camino que debíamos seguir para ir tras la huella, por darnos la sabiduría y la fortaleza para avanzar cada día y hacer de nuestros sueños una realidad.

A los Directivos, docentes, estudiantes y padres de Familia de las instituciones educativas, “nuestro ambiente de investigación”, por permitirnos compartir con ellos su significativa labor; además por permitirnos acceder a sus construcciones teóricas y conceptuales evidenciadas en su Proyecto Educativa Institucional.

A la Corporación Universitaria Universidad Simón Bolívar por acogernos en su espacio y orientar nuestra formación, llevándonos de la doxa a la episteme.

A la Corporación Universitaria Rafael Núñez por acompañarnos y fortalecer nuestra formación en los procesos investigativos

Gracias a la Doctora Cecilia Correa de Molina por su dedicación, paciencia, por compartir con nosotras sus experiencias y construcciones epistemológicas, que apoyaron e impulsaron para llegar al estado concientización.

**DEL CASTILLO BALLESTAS HEIDI
SERRANO RODRÍGUEZ ARELIS
SERRANO RODRÍGUEZ CLAUDIA**

DEDICATORIA

A mi Dios por su bondad y por esta hermosa oportunidad... A mis hijos Armando, Isa y Luigi..., por la paciencia y comprensión frente a las muchas horas que se vieron postergados en su atención; a ellos me debo y por ellos continúo en pie de lucha, son mi máxima motivación... los amo infinitamente....

A mis amigas y hermanas Arelis y Calla... por todos los momentos compartidos... cargados de risas, y algunas lágrimas... como es de llevadera la vida compartida con seres tan especiales como ustedes.

A Mora, quien me impulsó para iniciar este proceso de formación, a ti amiga toda mi gratitud y respeto...

HEIDI DEL CASTILLO BALLESTAS

DEDICATORIA

Al ser supremo, que renovó mis fuerzas cada día para concretar esta investigación.

A mi familia, entre ellos a mis hijas Luz Maira y María Gabriela, quienes me acompañaron en los diversos espacios de formación, desde su etapa de gestación y que nacieron y crecieron viviendo conmigo el crecimiento que otorga una maestría, pero también notando mi ausencia por la misma.

A Eusebio Hernández, mi esposo, ese compañero y amigo quien cada mañana acompañó mis oraciones, además por su comprensión y apoyo incondicional.

A mis padres, esos campesinos que me educaron en el bien, sosteniendo que, “solo la educación puede transformar nuestras vidas manteniendo la esencia de ser personas”.

A mis Hermanas Claudia y Luz Marina, con quienes pude contar en los momentos en los cuales aparecían algunos obstáculos para mi formación.

A mis compinches académicas, Lindsay y Moraima, con las que pasamos ratos de angustia y muchos de satisfacción, propios del contexto de la academia.

A mi amiga, jefe y compañera Heidi, de quien también aprendí a perseverar y a convencerme que es posible ser académica y madre, amiga, hija y esposa.

ARELIS SERRANO RODRÍGUEZ

DEDICATORIA

Dios, gracias por esta bendición.

A mi esposo Isaías Pájaro por su apoyo y a mis hijos Isaura e Isaac porque con la fuerza de su amor que me impulsan a seguir formándome.

A mis padres Luz Marina y Juaco, mis hermanas Are y la Nena que en todo momento me apoyaron en este proyecto.

A mis compañeras Heidi, Moraima y Lindsay con quien compartí alegrías y dificultades en el curso de la maestría y que hoy me regocijo con el triunfo de todas.

A la doctora Cecilia Correa por brindarme su ayuda y de quien recuerdo siempre la necesidad de desaprender para poder transformar.

CLAUDIA SERRANO RODRÍGUEZ

Contenido

	Pág.
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1. LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LOS DIFERENTES CONTEXTOS	32
CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS	56
2.1. Un recorrido por la historia de la inclusión	56
2.2. La educación inclusiva desde un concepto amplio	60
2.3. Cultura escolar inclusiva	63
2.4. Política inclusiva	65
2.5. Prácticas inclusivas	67
2.6. Posibilidad de transformación	68
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO	71
3.1. Paradigma de la investigación	71
3.2. Enfoque investigativo	75
3.3. Las tareas científicas y los procesos para el análisis de la información	75
3.3.1. Selección de Contextos e Informantes	77
3.4. Análisis de la información	84
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	87
4.1. Caracterización de la cultura escolar inclusiva	87
4.2. Un contraste entre las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas, la política institucional adoptada y la normativa nacional existente.	111

4.3. Oportunidades de transformación de las prácticas educativas en inclusivas en las IEO localidad 1. Cartagena.	144
CONCLUSIONES	155
RECOMENDACIONES	160
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS	173

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Transición Histórica del Paradigma de la Integración a la Inclusión	18
Tabla 2. Número de alumnos matriculados en la enseñanza obligatoria y porcentaje en escuelas especiales separadas y clases especiales	33
Tabla 3. Productos Revisados en el Centro de Documentación de la UDC	49
Tabla 4. Operacionalización de las Tareas Científicas	74
Tabla 5. Listado y ubicación de las instituciones educativas inclusivas oficiales de la ciudad de Cartagena	78
Tabla 6. Criterios de selección de contextos	79
Tabla 7. Criterios de selección de informantes y tipo de Fuentes	82
Tabla 8. Propuesta de contenidos para la formación docente.	150

Lista de Gráficos

Pág.

Gráfico 1. Línea de Tiempo de la Normatividad en torno a la Inclusión..... 59

Gráfico 2. Elementos para la transformación 154

Lista de Imagen

Pág.

Imagen 1. Mapa de ubicación de las localidades del distrito de Cartagena incluir la ubicación de los barrios	81
--	----

Lista de Figura

	Pág.
Figura 1. Red semántica Cultura Escolar Inclusiva	107
Figura 2. Red Semántica de las Barreras metodológicas y prácticas en articulación con la Cultura escolar	140
Figura 3. Red Semántica de Análisis de contenidos de los PEI	142
Figura 4. Red Semántica “Religando Hallazgos”	145

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Matriz de inventario de la revisión de textos en el tema de Educación Inclusiva	174
Anexo 2. Matriz de inventario de la revisión de artículos en el tema de Educación Inclusiva	175
Anexo 3. Formato de Caracterización de las Institución Educativas Oficiales de Carácter Inclusivo	178
Anexo 4. Consentimiento Informado Rectores de las Institución Educativas Oficiales de Carácter Inclusivo	180
Anexo 5. Declaración de Consentimiento Informado Docentes de las Institución Educativas Oficiales de Carácter Inclusivo	182
Anexo 6. Entrevista Dirigida a Estudiantes	184
Anexo 7. Entrevista a Profundidad, Dirigida a Docentes	185
Anexo 8. Guía de Observación de las Prácticas Pedagógicas	187
Anexo 9. Rejilla de Análisis de PEI	189

RESUMEN

Analizar el desarrollo de las prácticas inclusivas en las Instituciones educativas de la Localidad 1 de Cartagena en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2013, fue la tarea científica a la cual respondió esta investigación, cuyo objetivo principal estuvo orientado al develamiento de las concepciones y caracterizaciones de dichas prácticas subyacentes en estas Instituciones.

La revisión de literatura se enfocó en las categorías y sub categorías de análisis, tomando como punto de partida los resultados del estado del arte los cuales revelaron las recientes perspectivas de abordaje desde los teóricos más reconocidos en este campo temático, así como los vacíos detectados en esta misma línea.

El diseño metodológico utilizado, en coherencia con la naturaleza de los objetivos y acorde con el nivel de conocimiento pretendido, correspondió a un enfoque cualitativo de tipo Descriptivo, en tanto se caracterizaron los principales componentes de la realidad de las IEO, (en adelante para referirnos a las Instituciones Educativas Oficiales), en relación con la cultura, políticas y prácticas inclusivas, trascendiendo a la comprensión hermenéutica de esta realidad.

En cuanto a la selección de informantes y contextos se abordaron tres de aquellas instituciones de carácter oficial que cumplen con el criterio de inclusivas según lo establecido por la Secretaria de Educación del Distrito y que además están ubicadas en la localidad 1 de la ciudad de Cartagena de Indias. En cada una de estas IEO se entrevistaron y se observaron a dos docentes; del mismo modo se entrevistó a dos estudiantes en condición de Discapacidad y de manera alterna se fueron revisando los documentos institucionales que direccionan las actividades y políticas de orden inclusivo. La información obtenida fue analizada y codificada mediante el programa Atlas Ti.6 ® desde una perspectiva hermenéutica, permitiendo descubrir las conexiones entre los conceptos, interpretando de una mejor manera los hallazgos y poder comunicar efectivamente los mismos.

Los resultados permitieron a las instituciones la identificación de sus características; así como las posibilidades de transformación existentes en cada una de ellas. Por su parte, los docentes observados y entrevistados, luego de conocer los resultados comprendieron las necesidades de fortalecer su formación, con miras a la transformación de sus prácticas en incluyentes.

Palabras Claves: Inclusión, Diversidad, Vulnerabilidad, Educación, Escuela, Necesidades Educativas Especiales, Flexibilidad, Equidad

INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación son muchos los fenómenos que a lo largo de su reconfiguración histórica le otorgan valor; dentro de muchas otras funciones, algunas de carácter social, normativo, axiológicas, de construcción de nuevos saberes, a su vez le ha permitido diversificarse en sus prácticas. Una de estas diversificaciones se concibe como Práctica de intervención social, reconocida como la enseñanza, cargada de ideologías, que sólo podrán ser estudiadas, histórica y contractualmente a través de la investigación.

Históricamente se puede reconocer una multiplicidad de prácticas educativas, ajustadas y contextualizadas culturalmente. Es así como se ha pasado de una práctica transmisionista, a una idealista y aristocrática, hasta llegar a una educación para la vida y la producción social, tal como lo plantea Flórez Ochoa (Ochoa, 1994), retomando los planteamientos de Makarenko, quien al referirse a esta última, expresa que la meta de formar un individuo pleno, para una sociedad plena, sólo es posible si se prepara para la vida, cultivando el espíritu colectivo y la responsabilidad social y cultural.

Al interior del desarrollo de este tipo de práctica surgieron algunos fenómenos de alta trascendencia, entre ellos la integración, la cual tuvo origen en la década de los 60, inicialmente en los países desarrollados, y se fue extendiendo lentamente hacia los demás, a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias, específicamente aquellas que, dadas las condiciones de discapacidad, entre otras, enfrentaban ciertos colectivos. Algunos países – los países nórdicos en particular – comenzaron a desarrollar sistemas educativos para que un amplio rango de alumnos se educaran juntos, incluidos aquellos con discapacidad. Otros muchos países siguieron su ejemplo, y comenzaron a ampliar el rango de alumnos a ser educados en las escuelas ordinarias.

El paradigma de la integración Educativa se desenvuelve bajo la aparición de algunos acontecimientos que marcan el rumbo del mismo de manera significativa a lo largo del

tiempo, siendo lo normativo uno de los aspectos más relevantes y que denotan los grandes cambios. En el siguiente cuadro se aprecia, en una línea de tiempo, la transición del paradigma Integrador al paradigma inclusivo.

Tabla 1. Transición Histórica del Paradigma de la Integración a la Inclusión

AÑO	ACONTECIMIENTO	LUGAR	HITOS
1990	Lanzamiento del movimiento: Educación para todos(EPT), en la conferencia, Declaración de Jomtiem	Jomtiem	Se concluyó, que en muchos países existían tres grandes problemas : 1. Poco o ningún acceso a la educación. 2. La educación básica estaba concebida en términos de alfabetización y cálculo. 3. Los grupos marginados, específicamente los discapacitados eran excluidos de la educación.
1993	Decreto 2082	Colombia	Se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Fundamentada en los principios de: integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio, soporte específico.
1997	Declaración y marco de acción de Salamanca, en la conferencia de Salamanca.	Salamanca.	Participaron 92 gobernantes de los cuales algunos tomaron iniciativas respecto a la gratuidad de la educación , dándole prioridad a los discapacitados y a las niñas; capacitando a los docentes, avanzando hacia una educación inclusiva.
1997	Ley 361	Colombia	Se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y otras disposiciones legales que se expidan sobre la materia en la Declaración de los Derechos Humanos; es una obligación ineludible del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la habilitación y la rehabilitación adecuadas, la educación apropiada, la orientación, la integración laboral, la garantía de los derechos fundamentales económicos, culturales y sociales. Las personas con limitación deberán aparecer calificadas como tales en el carné de afiliado al Sistema de Seguridad en Salud, ya sea el régimen contributivo o subsidiado
2000	Foro Mundial de educación	Dakar	Centró su atención en los procesos de Exclusión que aún experimentaban los grupos vulnerables, reclamando acciones para superarlo.
2006	Convenio entre el MEN y el Tecnológico de Antioquia	Colombia	Implementación del proyecto "Formadores de Formadores" cuyo fin fue formar para orientar y atender población en condiciones diferentes.
2009	Decreto 366	Colombia	Por medio del cual se organiza el servicio de apoyo pedagógico, para la atención de estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales, en el marco de la educación Inklusiva.

Fuente: Autoras de la investigación. 2013

En términos generales sólo unos pocos países pueden decir que han avanzado en el camino de tener un sistema educativo inclusivo, y que, en muchos otros, existen iniciativas dirigidas a promover un mayor grado de inclusión” (UNESCO, 2000). Por ejemplo, en el foro citado en el cuadro anterior (UNESCO, 2000) se señala que aún hay más de 113 millones de niños y niñas sin acceso a la educación primaria y 880 millones de adultos que son analfabetos. A su vez se señala que las barreras responsables de esta falta de progreso son: voluntad política débil, recursos financieros insuficientes y uso ineficiente de los existentes, peso de las deudas, atención inadecuada a las necesidades de aprendizaje de los pobres y los excluidos, poca atención a la calidad de los aprendizajes, y falta de compromiso para superar

las disparidades de género. En contraste con la información descrita anteriormente por la UNESCO respecto a esta línea temática, durante los periodos 2012 y 2013, el panorama no es más alentador, puesto que se expresa textualmente su objetivo de impulsar cambios sustanciales en las políticas y prácticas de educación con el fin de hacer realidad los objetivos enunciados en el Marco de Acción de Dakar, lo que permite considerar, que a 2014, aún no se han cumplido los 5 objetivos en materia de inclusión, propuestos desde hace más de 10 años (UNESCO, 2013).

Es lógico entender que el foco de atención en el desarrollo de una educación inclusiva ha de ser la escuela y particularmente el aula, siendo estos, los espacios desde los cuales el grupo investigador pretende hacer el abordaje para establecer el estado situacional de las Prácticas Inclusivas en la ciudad de Cartagena. Sin embargo, muchas de las barreras están fuera de la escuela. Están al nivel de las políticas nacionales, en las estructuras de los sistemas nacionales de educación y de formación de maestros, en la relación entre el sistema educativo y la comunidad a la que éste sirve, y en la administración de los presupuestos y los recursos.

De la misma manera, muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva están fuera de la escuela ordinaria y el aula. Están, por ejemplo, en las familias y las comunidades. En países con una infraestructura adecuada de Educación Especial, también se pueden encontrar en las escuelas especiales y los maestros, en los recursos ligados a esas escuelas y en las habilidades que tienen los maestros especialistas y otros profesionales, muy valiosos para desecharlos. Sin embargo, el desarrollo de sistemas más inclusivos amerita que ellos deban cambiar el foco de su trabajo, de manera que puedan apoyar a los alumnos en las escuelas comunes y mantenerlos en sus comunidades. La mayor contribución de los encargados de las políticas y administradores podría ser la de reorientar el sistema de educación especial de manera que se ponga al servicio de una educación inclusiva.

Históricamente, la escuela ha sido planeada y organizada para excluir a ciertos niños que no pueden ser asimilados a la “norma” general, dada su inclinación a lo homogéneo. Esta segregación ha sido legitimada por el uso de test psicológicos y por técnicas de evaluación

que clasifican a los niños como aptos y no-aptos. Además, en el contexto cultural de América Latina donde un cristianismo tradicional permeó la cultura mayoritaria, donde domina una lengua única, y donde los pueblos indígenas han permanecido en el olvido, no es fácil admitir vivencialmente el concepto de inclusión, de tolerancia y de respeto a las diferencias.

Finalmente muchas veces, plegados a las exigencias de la eficiencia, de la mercadotecnia y hasta de las demandas de algunos padres de familia, se han adoptado en nuestras escuelas prácticas excluyentes abiertas o justificadas con racionalizaciones que, al fin de cuentas, impiden la inclusión.

En principio, nadie niega la necesidad del respeto, de la tolerancia, de la inclusión. Pero una cosa es la aceptación teórica y nocional de una comunidad inclusiva, y otra, traducirla en actitudes nuevas, en acciones innovadoras y hasta en un vocabulario diferente, que potencie las reales transformaciones personales y sociales de los sujetos y los contextos de inclusión. Para colmo, en muchos lugares vivimos todavía, especialmente en la escuela básica y media, restos de prácticas uniformadoras heredadas del modelo escolar Napoleónico y que no contribuyen a aceptar la diversidad.

Partiendo del concepto de educación inclusiva, desde una mirada amplia, pero ajustada a un enfoque más ecológico y social, y con la firme intención de profundizar en la caracterización de las problemáticas alrededor de las poblaciones diversas, especialmente aquellas asociadas a la discapacidad, se presenta a continuación un recorrido por Europa, América Latina y el Caribe y Colombia. La inserción en estos contextos toma como referente los últimos años de este siglo y se centra en el análisis de las realidades experimentadas en estos, y además en la búsqueda de los esfuerzos que los territorios han realizado, cuyas concreciones son consignadas en documentos de carácter legal, y que a su vez llevan como propósito la promoción del respeto por los derechos de estas poblaciones.

En el caso de Europa, se notan los esfuerzos en beneficio de la inclusión de los niños que por sus condiciones tradicionalmente son excluidos del sistema educativo, sin embargo, Hay una brecha que distancia las regiones en cuanto al aprovechamiento escolar, tal como

lo revela la UNICEF, en un informe sobre el estado mundial de la infancia específicamente respecto a los niños y niñas con discapacidad, durante el año 2013, revelando que en Europa Occidental, el 96% de los niños permanecen en la escuela hasta el cuarto grado y alcanzan los niveles mínimos en lectura y quienes no superan el nivel mínimo de aprendizaje.

Los datos de acceso público sobre países específicos representan solo un 68% de los 57 millones de niños no escolarizados, dificultando el diseño e implementación de políticas, proyectos e investigaciones ajustados a la realidad más próxima en cada país europeo. (UNICEF, 2013).

En América latina, así como en Europa, existe una brecha entre la población escolar regular y la que presente una condición de discapacidad, complejizándose aún más esta última población por asociarse a las condiciones étnicas y de pobreza; además se presentan mayores disparidades en cuanto al desempeño académico en tercer grado, situación que se corrobora en las pruebas nacionales. (UNESCO, 2010).

Otra situación está asociada a la evaluación de los niveles de desempeño de los estudiantes con discapacidades consideradas muy incipiente y no se cuenta con información desagregada que permita identificar las brechas de este colectivo respecto de la población sin discapacidad.

Un balance elaborado por OEI en el 2014 permite identificar algunas situaciones problemáticas, dentro de las que se presenta inicialmente la que considera que “ *la educación no está logrando revertir la situación de desventaja con la que los estudiantes llegan a la escuela*”, que es una de sus principales funciones; sucede que aquellos niños, niñas y adolescentes que provienen de los hogares de menores ingresos, viven en la zona rural, y que a su vez pertenecen a pueblos originarios o afrodescendientes y con discapacidad se encuentran en una situación de desigualdad en todos los indicadores educativos, y las brechas se acentúan a medida que se avanza en el sistema educativo, siendo más agudas en la educación secundaria y postsecundaria.

Seguidamente el informe revelado por la OEI en el 2014 pone al descubierto que “*no todos los excluidos son igualmente visibles*” puesto que es notoria, por ejemplo, la falta de información sobre los estudiantes con discapacidad, estimando que son los más excluidos de la educación, especialmente aquellos con discapacidades más severas o discapacidades múltiples.

En este orden de ideas, en América Latina al igual que en el contexto europeo, falta información estadística y teórica, dificultando la definición y retroalimentación de políticas y la estimación de los recursos necesarios para atender sus necesidades y garantizar la igualdad de condiciones.

Además, se desataca un elemento asociado a la *múltiple discriminación o segregación*, es decir, a la convergencia de dos o más factores de exclusión que se potencian entre sí, colocando a un importante porcentaje de la población en una grave situación de desigualdad y exclusión y menores opciones de acceder a la educación secundaria y superior.

Ya en el Caribe, la Comisión Internacional de los Derechos Humanos, parte del informe del año 2009 respecto a la educación de personas en condición de discapacidad, desde un enfoque inclusivo, revelando la necesidad de fuentes y estadísticas actualizadas que permitan estudiar la situación escolar y social, así como los avances y obstáculos para estas poblaciones, generando exclusión de los sistemas educativos (Venor Muñoz. Relator de la ONU, 2009).

En el informe de seguimiento a la educación para todos en el mundo (UNESCO 2013), se afirma que “*Sigue habiendo 57 millones de niños que no están aprendiendo simplemente porque no van a la escuela. Que además del acceso como uno de los problemas críticos, la mala calidad limita también el aprendizaje, aun para los niños que logran ir a la escuela, es decir la permanencia en tanto que un tercio de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no están aprendiendo las nociones básicas, hayan estado o no en la escuela*”

Al realizar la inserción en el contexto Colombiano, se revisan las orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PCD-, en el marco del derecho a la educación, emanado por el Ministerio de Educación Nacional. En este documento se plantea que históricamente, se han construido sistemas educativos definidos desde ideales de “normalidad”, lo que ha implicado, entre otros hechos, la exclusión de todo aquello que no se ajusta a dicho ideal, por demás inexistente. De acuerdo con el documento, esta exclusión va acompañada generalmente de una vulneración de derechos que ha llegado incluso a no ser reconocida como tal, pues la sociedad ha tendido a normalizar unas formas privilegiadas de ser sujetos (incluida la misma población excluida) y contribuye con su acción, en la reproducción de la inequidad; por tanto, es el sistema educativo el que tendrá que realizar ajustes para avanzar en la formulación de propuestas educativas vinculantes, que reconozcan al otro y sean capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos, para educar en medio de la diversidad.

Estudios revelan que existen grandes índices de deserción en el paso a la secundaria, tanto en Europa, como en América Latina y el Caribe, los cuales de acuerdo con las revelaciones hechas por distintos autores, se asocia a las concepciones y prácticas de los docentes, quienes asumen la diversidad como un problema y no como una posibilidad de transformar sus prácticas.

Este fenómeno de la inclusión parte del convencimiento del derecho, más no desde una mirada optimista y académica, en el que se conciba la inclusión como una realidad posible, siempre y cuando los maestros, se apropien de los elementos conceptuales y metodológicos para orientar este grupo poblacional.

Otro de los hallazgos es el divorcio entre los objetivos, las políticas y las prácticas, las cuales se instauran en la cultura de las escuelas traducidas en las barreras estructurales y culturales que dificultan la inclusión. (Escudero, 2011); mostrándose España como uno de los países que en este aspecto hay tenido más estancamientos e incluso retrocesos en materia de inclusión, ya que según las estadísticas, todos entran a la educación obligatoria, pero no todos se mantienen.

Así mismo en Colombia, como respuesta al reto de la Inclusión, y con el propósito de desarrollar las competencias que necesitan los docentes y directivos docentes para garantizar una educación inclusiva con calidad, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, propuso fortalecer integralmente la capacidad del servicio educativo formal para “Educar en la diversidad” mediante un programa de formación unificado en las diferentes áreas y procesos de gestión bajo un enfoque inclusivo, que cuenta con mecanismos de apoyo a las entidades territoriales, para posibilitar la descentralización del programa y la participación de distintos sectores, organizaciones y la sociedad civil que soporten la transformación hacia una educación inclusiva de calidad.

En particular, en la ciudad de Cartagena, aún después de 4 años de haber dado inicio al proceso de inclusión en el ámbito educativo, las instituciones continúan siendo excluyentes en sus prácticas (Lentino, 2010), situación revelada en el marco de quien desde el contexto de una investigación formativa, se dio a la tarea de indagar al respecto del proceso de inclusión en las instituciones educativas de carácter privado de la ciudad de Cartagena.

El ejercicio investigativo ilustrado anteriormente abre el campo problémico sobre la inclusión y valida la intencionalidad del grupo investigador al pretender profundizar en la indagación sobre la situación en la cual se encuentran las Instituciones Educativas de la ciudad de Cartagena, frente al desarrollo de acciones que favorezcan la inclusión en estas instituciones. Para el abordaje de dicho campo problémico se han considerado múltiples aspectos; uno de esos el teórico, agotado mediante una revisión previa de literatura, de la cual surge el planteamiento de algunas categorías de análisis respecto al establecimiento de unos indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusivas: Culturas Inclusivas, Políticas Inclusivas y Desarrollo de Prácticas Inclusivas, (UNESCO, 2004) siendo estas los grandes indicadores que serán analizados con miras a establecer las posibilidades que la escuela tiene frente al ideal de una institución educativa propuesta bajo prácticas de Educación inclusiva.

Luego entonces, al adentrarnos a las instituciones educativas, vemos que actualmente se vive una notable desigualdad manifestada en la carencia misma de estas escuelas tal como

la falta de cupos, el hacinamiento en las aulas, las limitaciones intelectuales, afectivas, o económicas, así como el fracaso escolar, la deserción entre otras. Estas desigualdades son producto de la herencia que ha dejado la modernidad cuyas características definen una escuela diseñada para el éxito y para la eficiencia, en donde el acceso es un privilegio de muy pocos y en donde la diferencia no tiene cabida, todo lo contrario la exclusión de ciertos niños que no pueden ajustarse a la “norma” general es una constante, lo cual se constituye en un indicador de pésimas prácticas inclusivas.

De este recorrido se llegan a algunas conclusiones expresadas en función de las problemáticas que son comunes a los diferentes contextos abordados. Una de ellas está referido a la permanencia de los niños en la escuela solo hasta el cuarto grado aproximadamente alcanzando los mínimos niveles de lectura y otras dificultades asociadas a los procesos cognitivos y cognoscitivos; *“es decir la permanencia en tanto que un tercio de los niños en edad de cursar la enseñanza primaria no están aprendiendo las nociones básicas, hayan estado o no en la escuela”*.

De igual forma los datos de acceso público al respecto de esta población excluyen a los niños no escolarizados, solo hacen referencia a la población vinculada a las IE; reduciendo las posibilidades de diseño e implementación de políticas, proyectos e investigaciones ajustadas a las realidades de dichos contextos; puesto que *“no todos los excluidos son igualmente visibles”* por fuera de estos datos también están poblaciones asociadas a las condiciones étnicas y de pobreza

En síntesis la diversidad es vista como un problema y esta visión se articula con otra debilidad hallada como lo es la permanente vulneración de los derechos de las personas en estas condiciones. Lo que a su vez ha generado que este grupo poblacional sea invisibilizado socialmente abriendo aún más las brechas de inequidad traducidas en barreras estructurales y culturales que dificultan la inclusión

De lo anterior se colige la necesidad de trascender de una institución tradicionalmente “normal” a otra plenamente inclusiva. Se espera entonces que desde una mirada natural toda

comunidad educativa sea en esencia incluyente, pero no es así, en la práctica ha ganado la competitividad y el ansia de la eficiencia y, como consecuencia, nuestras comunidades educativas, en la mayoría de los casos son excluyentes pese a los esfuerzos que el Ministerio de educación Nacional viene realizando en este tema. Esto promueve el interés de los investigadores al intentar encontrar las razones y los orígenes de esta problemática siendo una tarea puntual del análisis situacional que se intenta agotar. En otro plano del discurso las leyes por su parte no crean actitudes y menos aún conductas adecuadas solo las protegen, siendo lo más importante que maestros, estudiantes funcionarios y padres de familia adopten nuevas actitudes y prácticas frente a este asunto.

De esta forma se espera con la indagación profunda llevada rigurosamente en el plano de lo investigativo dar respuesta al interrogante **¿Cuáles son las Concepciones y caracterizaciones que subyacen en las prácticas inclusivas que potencian la transformación personal y social en las Instituciones Educativas?**; del cual se derivan otras sub preguntas que reconfiguraran la tarea científica de la investigación, en concordancia con la naturaleza misma del problema en un intento por develar la realidad escolar mas no la segmentación o fragmentación del mismo, en tal sentido también será necesario dar cuenta de **¿Qué características configuran la cultura escolar inclusiva de las instituciones objeto de estudio, a luz de las concepciones de los miembros de la comunidad educativa?, ¿Cómo se desarrollan las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas a partir de la filosofía institucional adoptada en atención a la política Nacional existente? y de ¿Qué tipo de acciones transformarían las prácticas educativas en las IE oficiales de carácter inclusivo, considerando las oportunidades existentes en las mismas?**

Uno de los posibles caminos para dar respuesta a los anteriores interrogantes es la realización de un análisis situacional cuya exigibilidad es planteada en el Temario Abierto de la UNESCO, como vía para avanzar en la implementación práctica de la educación inclusiva (UNESCO, 2004); específicamente señalado por la Sección para Combatir la Exclusión por Medio de la Educación, enfatizando que estos análisis han de centrarse en identificar tanto las barreras (ideológicas y prácticas) como las oportunidades que existen en

el sistema para el desarrollo de prácticas inclusivas. Sin embargo, la UNESCO, continúan en su ejercicio por minimizar la exclusión, aunque informes como el de Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de 2010, indica que hay que trabajar más para armonizar definiciones y mejorar la recogida de información para que los países puedan comparar sus enfoques con una mayor eficacia y aprendan unos de otros. (Comisión Europea, 2012)

La sugerencia es que los análisis de los procesos inclusivos sean realizados, ya sea completamente en el marco del gobierno y sus funcionarios y consejeros, o completamente fuera de este marco (por ejemplo, por grupos profesionales independientes o de lobby). Estos grupos han sido importantes instrumentos para el desarrollo de las políticas inclusivas en países tan diversos como Canadá, Inglaterra y Sudáfrica. Los integrantes de estos grupos deben tener las habilidades y conocimiento apropiados para enfrentar las tareas; y tener representatividad de los actores claves en su campo; esto es importante tanto para asegurar la credibilidad de sus recomendaciones como para aportar al logro de un consenso en torno a cualquier acción que surja de su informe. En este sentido, la presente investigación obedecería a una directriz y necesidad de orden internacional.

Ahora bien, en el estado del arte que en el siguiente capítulo es desarrollado, se evidencia que las políticas internacionales, nacionales y locales tienen explícitos sus objetivos en función de una educación inclusiva, aunque sus planes operativos y acciones específicas no dan cuenta de ello. Además se presenta como un punto de llegada y no como el referente para que cada Institución Educativa Oficial, en adelante IEO, le apueste a la inclusión, pues las experiencias en este campo se miran desde el acceso más no desde la permanencia; En el contexto internacional, en América Latina y el Caribe se aumenta el nivel de deserción en la secundaria, lo que indica que la escuela no acoge a todos sus alumnos, y que existen barreras que podrían estar asociadas a la cultura y las políticas inclusivas; por tanto este ejercicio investigativo resulta ser de alta trascendencia, al permitirle a las instituciones la identificación de sus posibilidades reales y contextualizadas de transformación, lo que a su vez le está generando pertinencia.

Tal como se describió anteriormente, la investigación implícitamente pretende dar cumplimiento a lo establecido por la UNESCO, así como intenta responder a las necesidades derivadas de los vacíos en el conocimiento respecto a la inclusión y a las posibilidades de transformación existente en cada institución, a partir de las situaciones develadas en cada una de ellas, realizando un análisis situacional en forma detallada conducente a la generación de recomendaciones y acciones que modifiquen las prácticas inclusivas de las IEO abordadas en el estudio.

En este orden de ideas, la investigación se constituye en una fuente de información de la temática, para el contexto nacional, regional y local dado que son poco accesibles y muy escasas las existentes; en otras palabras será un insumo para la comunidad académica y un referente o evidencia para la empresa privada, ONG, gubernamentales, etc., con el interés de incursionar en la generación y desarrollo de proyectos destinados a mejorar la calidad en las prácticas educativas inclusivas, contribuyendo de manera original y novedosa, como garantes de la no vulneración al derecho a la educación y movilizándolo la lucha por el beneficio de la población en condición de discapacidad. Es por ello, que un nivel más elevado se le apunte a fortalecer el estado del Arte en el contexto Nacional, disminuyendo la brecha de conocimientos dado que la producción investigativa sobre el tema en el contexto regional y local no es abundante; motivando a otros investigadores, a abordar esta línea, en los diferentes niveles de formación universitaria y de esta manera trascender en este campo temático.

El acercamiento a las IEO del Distrito de Cartagena, desde una perspectiva metodológica que privilegia el uso de técnicas de recolección de información diversificada, ayuda en la caracterización contextualizada de las múltiples gestiones y actores del proceso educativo, aproximándose en forma comprensiva a las concepciones, percepciones, asunciones, creencias, valores, pautas de conducta y a las relaciones que caracterizan a las instituciones que en este caso se encuentran en momento de transición de la integración a la inclusión, a la luz de la normatividad Ministerial, y están incursionando desde su quehacer y cotidianidad en prácticas más incluyentes.

Al incursionar en la cultura inclusiva de las IEO involucradas en el estudio se develan las concepciones de los docentes, sus formas de relacionarse con la cultura y la autoformación y la formación académica de cada uno de ellos. De estas develaciones se retomaran las posibilidades u oportunidades reales presentes en los sujetos de enseñanza y se asumen como pretexto de espacios de formación y reflexión alrededor del campo temático de la inclusión específicamente en el contexto más reducido de la discapacidad, al tiempo en que dan luces al respecto de las brechas conceptuales existentes sobre las cuales se deben desarrollar y profundizar los procesos de cualificación contextualizados.

Las descripciones de las situaciones y las develaciones del estado del proceso inclusivo desde las prácticas de las escuelas se convierten en un punto de partida para replantear las acciones en las instituciones de la ciudad, marcar la ruta a seguir, direccionar las decisiones, proponer las dinámicas para la organización de la IE desde un enfoque inclusivo, en procura de la mejora continua, de tal manera que la heterogeneidad en la escuela se asuma como un acontecimiento natural y no como un suceso o problema.

Con los resultados de esta investigación se impacta directamente sobre las IEO focalizadas en tanto les para reconocer cuáles son sus reales oportunidades de transformación en aras de la inclusión y además como medio para que comprendan y atiendan en forma contextuada sus necesidades; e indirectamente impacta en el resto de las IEO de la ciudad de Cartagena, sirviendo las primeras IEO focalizadas de modelos a seguir, facilitando el acceso de otros estudiantes con tales necesidades a estas otras instituciones, dando así el primer paso hacia la inclusión, comprometiéndose con la atención educativa de las diversas necesidades individuales de cada estudiante. Se espera entonces el desarrollo de prácticas inclusivas que involucre a todos los miembros de las instituciones llevando a cabo planes, programas y proyectos, que permiten orientar el proceso de inclusión de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cartagena, teniendo en cuenta los procedimientos, estrategias, materiales y metodologías adecuadas para alcanzar esta meta, contribuyendo a la identificación de sus potencialidades y o posibilidades de transformaciones sociales y personales, favoreciendo posicionamiento ante las actuales exigencias de la globalización

con miras a beneficiar directamente a toda esta población poco reconocida y menormente invisibilizada en nuestra sociedad.

Es importante anotar que desde hace más de 30 años se comenzó a producir literatura en el campo de la inclusión, pero desde el enfoque de derechos; sin ahondar la vida y el transcurrir de la escuela, con una mirada más específica a los sistemas de evaluación, las concepciones mismas de los maestros y estudiantes, así como las prácticas subyacentes en cada una de ellas. Es por esto, que al develar las realidades, y dejarlas de ver como problemas o debilidades, asumiéndolas como posibilidades de transformación, la investigación se constituye en una mirada oxigenada de la realidad, en una oportunidad para que en las IEO de Cartagena, se asuma una filosofía inclusiva y se viva el respeto por la diversidad, desde el componente pedagógico, metodológico y sociológico

Pasando a un nivel más propositivo, se pretende que los resultados se constituyan en el soporte justificatorio de una propuesta conducente a la actualización de los currículos que dinamizan la formación de las nuevas generaciones de maestros, garantizando así la formación en asuntos de diversidad y el abordaje pedagógico de las mismas. Así como la posibilidad de constituirse en referentes para el diseño programas de Especialización, Maestrías y Doctorados en educación, transversalizados por ejes de diversidad e inclusión, mitigando un poco lo analizado en el planteamiento del problema en función de cómo la educación ha sido pensada con un sistema homogeneizador, que desconoce la diversidad.

Luego entonces para alcanzar las anteriores aspiraciones, se estructura un objetivo general orientado a **“Develar las concepciones y Caracterizaciones de las prácticas inclusivas que subyacen en las Instituciones Educativas para posibilitar la transformación personal y social de las Instituciones educativas oficiales de carácter inclusivo de la localidad 1. Cartagena”**. para lograrlo, hubo inicialmente la necesidad de **caracterizar la cultura escolar inclusiva de las instituciones objeto de estudio, a luz de las concepciones de los miembros de la comunidad educativa**, en este caso los estudiantes y docentes; seguidamente se desarrolla un segundo objetivo específico, en donde se **Contrastan las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas, frente a**

la filosofía institucional adoptada a partir de la política Nacional existente y finalmente se Proponen acciones que posibiliten la transformación de las prácticas educativas en las IE oficiales de carácter inclusivo a partir de las oportunidades existentes en las mismas.

CAPÍTULO 1. LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LOS DIFERENTES CONTEXTOS

Este aparte de la investigación se dedica a la revisión de la producción investigativa y teórica alrededor de las prácticas inclusivas, tomando y continuando como referentes contextuales el contexto internacional Europeo, América Latina, El Caribe, Colombia y el contexto local.

Para sistematizar la búsqueda se utilizó una “Matriz de Inventario de la Producción Investigativa en el Tema de Prácticas Educativas Inclusivas” diseñada por el equipo investigador, a través de esta se capturaron datos respecto a la fuente, contexto de búsqueda, autores, fechas medio de publicación, área del conocimiento, identificación del problemas, perspectivas de abordaje, objetos y sujetos de investigación y las conclusiones más relevantes de cada producción revisada. (Ver anexo 1 y 2).

Con la pretensión de lograr un acercamiento al estado del arte respecto a las prácticas inclusivas, se hace una revisión de las producciones investigativas y las acciones ejecutadas por organizaciones y/o entidades que promueven la inclusión , iniciando por en el contexto internacional, seguidamente el caribe, continuando con Latinoamérica y finalizando con el contexto nacional , regional y local.

Al revisar especialmente el continente Europeo , el cual está conformado por 55 países, se hizo posible, comprender la existencia de disposiciones legales y sociales y académicas en función de la inclusión, desde el concepto amplio de diversidad y mayormente a las necesidades derivadas de la discapacidad; Se toma en consideración que 28 de estos países pertenecen a la unión Europea, condición que los mantiene en caminos hacia y por la inclusión, sin embargo aun perteneciendo a la unión Europea, no todos presentan evidencias de procesos que den cuenta de impulsos por una inclusión educativa. Además, la búsqueda permitió comprender que el resto de los países Europeos, es decir los

otros 27 países del continente tampoco reportan evidencias de experiencias significativas, investigaciones, políticas que promuevan la inclusión y con ello buenas prácticas inclusivas.

Se nota gran esfuerzo de países como España, Finlandia, Suiza, Alemania, Italia, puesto que las investigaciones en estos países, asumen la inclusión desde un concepto bastante amplio, que va más allá de la discapacidad, haciendo gran énfasis en estas poblaciones, tomando en consideración la segregación y exclusión a la que han sido sometidos por muchas décadas.

Muy a pesar de hacer una búsqueda minuciosa sobre datos y estadísticas recientes es decir durante 2012 y 2014, no fue posible, pues en el recorrido por las entidades que de una u otra forma se interesan por las poblaciones que de acuerdo con sus necesidades, requieren ser incluidas, no obstante, se encontró un insumo proporcionado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de 2010 (Comisión Europea, 2012) tal como se muestra a continuación:

Tabla 2. Número de alumnos matriculados en la enseñanza obligatoria y porcentaje en escuelas especiales separadas y clases especiales

País	Número de alumnos matriculados en la enseñanza obligatoria	Número de alumnos con necesidades educativas especiales y en % de la cifra total de alumnos	Número de alumnos en escuelas especiales separadas y en % de la cifra total de alumnos	Número de alumnos en clases especiales separadas y en % de la cifra total de alumnos
Austria	802,519	28,525 (3.5%)	11,787 (1.5%)	965 (0.1%)
Bélgica (Fl.)	871,920	54,336 (6.2%)	46,091 (5.2%)	0
Bélgica (Fr.)	687,137	30,993 (4.5%)	30,773 (4.4%)	0
Bulgaria	693,270	14,083 (2.0%)	8,119 (1.1%)	391 (0.05%)
Chipre	97,938	5,445 (5.5%)	293 (0.3%)	583 (0.6%)
República Checa	836,372	71,879 (8.6%)	30,092 (3.6%)	7,026 (0.8%)
Dinamarca	719,144	33,733 (4.6%)	12,757 (1.8%)	18,986 (2.6%)
Estonia	112,738	10,435 (9.2%)	3,782 (3.0%)	1,459 (1.3%)
Finlandia	559,379	45,493 (8.1%)	6,782 (1.2%)	14,574 (2.6%)
Francia	12,542,100	356,803 (2.8%)	75,504 (0.6%)	161,351 (1.3%)
Alemania	8,236,221	479,741 (5.8%)	399,229 (4.8%)	0
Grecia	1,146,298	29,954 (2.6%)	7,483 (0.6%)	22,471 (2.0%)
Hungría	1,275,365	70,747 (5.5%)	33,014 (2.6%)	0
Islandia	43,511	10,650 (24.0%)	143 (0.3%)	348 (0.8%)
Irlanda	649,166	33,908 (5.2%)	4,976 (0.8%)	2,380 (0.4%)
Italia	7,326,567	170,696 (2.3%)	693 (0.01%)	0
Letonia	185,032	9,057 (4.8%)	6,363 (3.4%)	1,175 (0.6%)

País	Número de alumnos matriculados en la enseñanza obligatoria	Número de alumnos con necesidades educativas especiales y en % de la cifra total de alumnos	Número de alumnos en escuelas especiales separadas y en % de la cifra total de alumnos	Número de alumnos en clases especiales separadas y en % de la cifra total de alumnos
Lituania	440,504	51,881 (11.7%)	4,253 (1.0%)	855 (0.2%)
Luxemburgo	64,337	1,374 (2.2%)	663 (1.0%)	0
Malta	48,594	2,645 (5.4%)	137 (0.3%)	13 (0.03%)
Países Bajos	2,411,194	103,821 (4.3%)	64,425 (2.7%)	0
Noruega	615,883	48,802 (8.0%)	1,929 (0.3%)	5,321 (0.9%)
Polonia	4,511,123	127,954 (2.8%)	59,880 (1.3%)	0
Portugal	1,331,050	35,894 (2.7%)	2,660 (0.2%)	2,115 (0.2%)
Eslovenia	162,902	10,504 (2.7%)	2,829 (1.7%)	400 (0.24%)
España	4,437,258	104,343 (2.35%)	17,400 (0.4%)	0
Suecia	906,189	13,777 (1.5%)	516 (0.06%)	13,261 (1.5%)
Suiza	777,394	41,645 (5.4%)	16,223 (2.1%)	25,422 (3.3%)
Reino Unido (Inglaterra)	8,033,690	225,920* (2.8%)	96,130 (1.2%)	16,190 (0.2%)
Reino Unido (Escocia)	647,923	45,357 (7.0%)	6,659 (1.0%)	1,481 (0.2%)
Reino Unido (Gales)	377,503	12,895 (3.4%)	3,070 (0.8%)	2,843 (0.7%)

Fuente: (AGENCIA EUROPEA , 2010)

Luego de una revisión y análisis de la tabla anterior, es posible considerar, que países como Bélgica, Alemania, Hungría, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia y España, reportan estudiantes con necesidades educativas especiales matriculados en el sistema de enseñanza obligatorio, sin embargo se nota la vinculación de estos en centros de educación especial lo que permite deducir que se atienden en centros especiales aquellos estudiantes que lo requieren , como una forma de atender a sus necesidades. También se nota que estos países no reportan estudiantes en aulas especiales dentro de los centros ordinarios, es decir que aquellos estudiantes que presentan NEE, y están matriculados en escuelas oficiales regulares, están vinculados en aulas regulares, recibiendo una educación regular, lo que indica que estos países le apuestan a la inclusión educativa.

Mientras y, de acuerdo con las estadísticas presentadas, países como Dinamarca, Finlandia, Grecia y Suiza pese a pertenecer a la unión Europea, entidad que promueve la inclusión y rechaza la segregación, y que a su vez se han considerado internacionalmente como países donde se generan políticas y prácticas más incluyentes, presentan los porcentajes más elevados de estudiantes con NEE en aulas especiales (aparte) o clases

separadas. Lo anterior puede considerarse no necesariamente una exclusión, puesto que en el marco de los derechos de las personas con discapacidad, la educación debe apuntarle a la equidad, lo que tendría como implícito que no todos los estudiantes recibirían en la escuela regular la calidad de educación que requieren de acuerdo con sus necesidades, considerando entonces que algunas escuelas o clases aparte son la mejor opción educativa para las poblaciones en mención.

Lo anterior permite además comprender, que no todos los países de Europa le apuntan a la inclusión, dado que En este mismo informe, se ponen de manifiesto grandes diferencias entre Estados miembros en la forma de identificar a los niños con necesidades especiales y a la hora de decidir si se matriculan en el sistema general o en escuelas especiales. Por ejemplo, en Flandes (Bélgica) un 5,2 % de alumnos con necesidades especiales estudian en escuelas especiales separadas, mientras que en Italia solo lo hace el 0,01 %. El informe indica que hay que trabajar más para armonizar definiciones y mejorar la recogida de información para que los países puedan comparar sus enfoques con una mayor eficacia y aprendan unos de otros. (Comisión Europea, 2012)

Dentro de las investigaciones revisadas en el contexto Europeo, se retoma una denominada “Educación Inclusiva y Cambio Escolar”, en la cual se manifiesta que existe una fractura entre los objetivos, las políticas y las prácticas, en relación con las barreras estructurales y culturales que dificultan la inclusión (Escudero, 2011); a su vez, expresan que España figura entre los que muestran estancamientos e incluso retrocesos en materia de inclusión, ya que según las estadísticas, todos entran a la educación obligatoria, pero no todos logran la formación debida, ya que los datos de evaluaciones diferentes (PISA, evaluaciones nacionales de diagnóstico u otras) dejan de evidenciar que el provecho educativo de niños y jóvenes sigue siendo motivo de preocupación para las comunidades académicas. Estos investigadores, destacan que no es pensable ahora una inclusión plena, pero sí deben acometerse objetivos modestos e inexcusables, atendiendo a la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica así como las aportaciones de muchos agentes que puedan aportar a una educación buena para todos (Escudero, 2011).

Tal situación permite considerar, que aun cuando los países tiene intenciones y políticas que le apuestan a la inclusión, aún existen vacíos que solo se pueden minimizar en la medida en que se asuma la inclusión como una filosofía y no como una utopía; tomando como referente para hacer esta afirmación a Mell Ainscow, quien desde hace 13 años en su texto, “ Desarrollo de Escuelas Inclusivas” el cual surgió como producto de sus investigaciones (Ainscow, 2001) y experiencias, demostró que la inclusión es una realidad, en países donde las políticas, se acompañan de reflexiones y de condiciones óptimas para el trabajo cooperativo , dotación e infraestructura requerida, no sólo en las escuelas si no en el contexto próximo y distante del cada individuo.

Las situaciones anteriormente descritas, ya habían sido identificadas en el año 2008, desde la investigación titulada: “Como Promover Prácticas Inclusivas En Educación Secundaria” (Arnaiz, 2011); el objetivo de esta investigación fue identificar las prácticas inclusivas en las aulas, eficaces para los estudiantes con NEE y el resto de sus compañeros, teniendo en cuenta, la labor del profesor, la respuesta educativa de los centros y otros factores externos. En ella se argumenta, que las buenas prácticas guardan relación con el trabajo del profesor en el aula, trabajo que depende de la formación, experiencias, creencias, actitudes, organización, planificación. Otros elementos o factores considerados como favorables en las prácticas inclusivas, son: enseñanza colaborativa, sistema de clase hogar, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas colaborativa, agrupamiento heterogéneo, enseñanza eficaz y estrategias alternativas de aprendizaje. (Toboso, 2012) Los autores de este proyecto, considerando al docente, como factor decisivo en la implementación de la inclusión; sugieren que este debe ser sujeto de constante formación, plantean la necesidad de determinar el número de estudiantes por aula, revisar el contenido de los currículos, replantear el uso de espacios y tiempos, motivar al alumno y reflexionar sobre sus necesidades, trabajando en proyectos amplios, abiertos, flexibles y colaborativo.

Otro estudio, un poco más reciente, titulado “Sobre la educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas” revela que existen seis grandes dificultades, la primera está asociada con la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas, pues según los datos correspondientes al alumnado con NEE integrado en centros ordinarios, el

paso de la Educación Primaria (EP) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se reduce drásticamente, de 54.080 a 35.198 alumnos, la segunda está dada en las barreras que afectan a los recursos para la educación inclusiva, pues tal como se muestra este estudio y donde se retoma a Alonso y Araoz, las Administraciones públicas deben dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a cada alumno en función de sus necesidades específicas, ante las ocasiones en las que los centros lo solicitan y no se les concede o incluso se reduce lo que ya tenían, o ante los casos en los que por desconocimiento o por falta de un plan de atención a la diversidad, el centro no solicita los recursos (Martín, 2012).

La tercera de las barreras planteadas en esta investigación, están asociadas a la información y formación, argumentando que para una correcta escolarización de alumnado con NEE se requiere un profesorado capaz de atenderlo, por tanto sugieren la formación, tanto en el momento inicial como de manera permanente, sobre las características del alumnado al que va a impartir clase, (Toboso, 2012); la cuarta está orientada al acceso a la escolarización integrada según titularidad pública/privada, considerando que la falta de compromiso de los centros de titularidad privada en el proceso de inclusión educativa del alumnado con NEE conduce al establecimiento de ‘dos culturas’ diferentes en educación, la pública y la privada, además de servir de refugio a modelos y prácticas educativas contrarias a la igualdad de oportunidades, y por tanto a la legislación vigente. En este orden de ideas, se plantea una quinta barrera derivada de modelos tradicionales de educación, asociada a las prácticas homogeneizadoras y bancaria, que tienden a limitar la presencia y las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos con NEE en condiciones de igualdad. Ya para finalizar, se presenta la sexta barrera derivada de ideologías discriminatorias, por existencia de rezagos de la educación segregativa, en padres, docentes y en los mismos estudiantes (Toboso, 2012).

Cabe anotar que las barreras antes mencionadas, ya habían sido identificadas en otras investigaciones, como es el caso las políticas educativas, la financiación y los recursos disponibles, los cuales se convierten en factores aliados o en contra de las prácticas inclusivas (Arnaiz, 2011); esto indica, que después de muchos años, continúan existiendo barreras en

el acceso y permanencia a la educación para estas poblaciones en términos reales de calidad y equidad.

En un intento por escudriñar en este continente, se encuentra un comunicado de prensa emitido por la Comisión Europea, donde se afirma que los niños con necesidades educativas especiales y los adultos con discapacidad siguen estando desfavorecidos, puesto que muchos de ellos cursan sus estudios en centros separados y los que están escolarizados en el sistema educativo general no suelen recibir un apoyo adecuado. Además, hace una invitación para un mayor esfuerzo por conseguir unas políticas educativas integradoras y dotadas de la financiación adecuada si se desea mejorar las condiciones de vida de los niños con necesidades educativas especiales y los adultos con discapacidad. (Comisión Europea, 2012).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la escolarización de un alumno con NEE en un colegio ordinario de los países en mención no es sinónimo de educación inclusiva, pues tal como lo propuso Moriña hace aproximadamente 10 años (Moriña, 2004) en el capítulo II del texto “Teoría y práctica de la Educación Inclusiva” los procesos de mejora en la escuela como respuesta a la diversidad; están centrados en la identificación, descripción, comprensión e interpretación de las condiciones organizativas y características de las escuelas con una orientación inclusiva permitiendo, al menos, encontrar respuestas a distintos interrogantes; coincidiendo con los planteamientos de Ainscow y Arnaiz, etc. Siguiendo en la misma línea, resulta interesante como esta autora Moriña en el año 2004 presenta la inclusión como una filosofía ... y como un proceso permanente, haciendo cada vez más evidente que no basta con tener a los estudiantes matriculados en la escuela regular, o vinculados al aula, si no asumir que cada escuela o IE, tendrá características diferentes y concepciones diferentes, de acuerdo con las particularidades de cada una, y que a su vez realizarán ejercicios de reflexión y reestructuraciones, no siguiendo un patrón regular, si o atendiendo al estado ideal de escuela para todos; siempre permeados y convencidos de una filosofía inclusiva.

Es importante anotar que las investigaciones en el contexto Europeo, obligan implícitamente a revisar el texto Aulas Inclusivas, Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (Stainback, 2001), el cual se centra en orientaciones para diseñar, adaptar e impartir el currículo en las aulas regulares inclusiva; así como el texto titulado Promoción y Desarrollo de prácticas Educativas Inclusivas (Tilstone, 2003) que muy a pesar de haberse publicado hace más de 10 años, continúan constituyéndose en insumos para orientar el currículo, promover y crear aulas más inclusivas, además orienta la utilización del enfoque colaborativo así como los diseños y las adaptaciones curriculares, al igual que se han constituido en referentes para el establecimiento de las funciones del personal de apoyo y de los alumnos como colaboradores para los ministerios de educación de muchos países.

Es de anotar también, que en Europa, existen personas en condición de discapacidad, que se encuentran en serias desventajas como consecuencia de la recesión económica, pues hubo recorte de personal en Bulgaria, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Rumania y Portugal, en este último las organizaciones que apoyan a los niños en educación inclusiva, tuvieron que retirar e incluso despedir a parte de su personal, dejando a sus profesores y a los niños con discapacidad sin el apoyo apropiado si esta situación es revisada a la luz de los planteamientos de Bravo (L. Bravo, 2010), quien en un estudio intenta, conocer la mirada del estudiante de primaria y secundaria, relativas a las prácticas educativas inclusivas en sus aulas, encontrando dentro de las perspectivas de los estudiantes: identificando la importancia del compromiso por parte del docente con el aprendizaje, clima de aula, apoyos en la participación y conductas cooperativas y colaborativas. Del mismo modo con relación al establecimiento y manejo de reglas en clase, de forma equitativa; la disponibilidad del material para el uso compartido entre todos y la disponibilidad de un docente de apoyo presente en el aula, son considerados débiles. Esto genera preocupación, pues aunque las organizaciones y las investigaciones procuran acciones por y para la inclusión, las políticas y decisiones de los gobiernos no dan cuenta de la priorización, valor e importancia que realmente requiere la inclusión de las personas en condición de discapacidad.

En síntesis, en el marco internacional Europeo Los estudios realizados desde hace más de 14 años identifican barreras actitudinales, económicas, de orden pedagógico,

conceptual, filosófica, metodológico y cultural, que al instaurarse en la escuela, obstaculizan e impiden el desarrollo de propuestas inclusivas en los países, así como la concreción de las buenas intenciones en las escuelas, que muy a pesar de las múltiples limitaciones, hacen el esfuerzo por acercarse a los que el enfoque de derechos propone y supone al respecto de la educación para todos.

En otro contexto, en este caso en el Caribe, se rescata el interés de la Comisión Internacional de los Derechos Humanos, partiendo de la revisión del informe año 2009, en donde se presenta un panorama bastante preocupante al respecto de la educación de personas en condición de discapacidad, desde un enfoque inclusivo. En él se hace explícita la necesidad de fuentes y estadísticas actualizadas, que permitan estudiar la situación escolar y social, así como los avances y obstáculos para estas poblaciones, haciendo notoria esa situación de exclusión a la que son sometidas las personas con discapacidad de los sistemas educativos. Además pone en evidencia, que En América Latina y el Caribe, entre el 20% al 30% de niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela (Venor Muñoz. Relator de la ONU, 2009). Si bien es cierto el informe desde su titulación, introducción y objetivos, promete una información respecto a América Latina y el Caribe, pero al revisar minuciosamente, es notoria que la falta de información y estadísticas respecto a países del Caribe específicamente no se presentan dejando por fuera a 22 de los 23 países entre los cuales se encuentran: Aruba, Antigua y Barbuda, Barbados, Las Bahamas, Bonaire- San Eustaquio y Saba, Cuba, Curasao, Dominica, Granada, Guadalupe, Haití, Islas Caimán, Islas Vírgenes, Jamaica, Martinica, Monserrat, Puerto Rico, San Bartolomé, San Cristóbal-Nieves, San Martín San Vicente y granadinas, Santa Lucia y Trinidad y Tobago, salvo el caso de Republica Dominicana, a la cual se le dedican escasamente tres líneas, tal como se presenta a continuación:

“Más de la tercera parte de la población (36,5%) con discapacidad es analfabeta. En tanto que del grupo que dijo saber leer y escribir, el 70% apenas alcanzó el nivel primario y básico, el 17,2% el nivel medio y secundario y el 6% obtuvo el nivel universitario.” (Venor Muñoz. Relator de la ONU, 2009).

Otro aspecto que llama la atención es la situación de Cuba, País que a nivel mundial es reconocido por el éxito en el sistema educativo, pero que a la luz de la información suministrada por el informe, parece no reportar experiencias significativas en el campo inclusivo; puesto que aún prevalecen en el sistema educativo la atención a las poblaciones en condición de discapacidad, desde la educación especial, mostrando experiencias en sus congresos mundiales de educación especial.

Al contrastar los elementos abordados y las situaciones descritas en el informe para la comisión internacional de derechos humanos en el año 2009, con el informe de la reunión de especialistas para definir prioridades estratégicas de la agenda regional sobre la situación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe, en el año 2013, se evidencia que en la década del 2000, *con relación a la caracterización de las personas con discapacidad, se había observado un giro en la conceptualización y en la forma de formular las preguntas, ya que algunos países consideraron las recomendaciones internacionales para que la discapacidad sea concebida como limitaciones y restricciones a la participación social, en el marco de factores contextuales, ambientales y personales, y no como deficiencias individuales.* (CEPAL-UNICEF., 2013). Sin embargo se expresa que aún existen países de la región recolectando información desde el enfoque de “deficiencias.

En este mismo documento, un funcionario de la CEPAL¹ expresa cambios positivos y avances hacia el cierre de brechas sociales en América Latina y el Caribe y una transformación en las dinámicas en pro de la igualdad y que para lograrlo la principal tarea era hacer visible las desigualdades para ayudar a los gobiernos a formular políticas públicas que permitan superarlas.

Sin embargo, un especialista en discapacidad de la UNICEF, identifica necesidades derivadas de la invisibilización de los niños en condición de discapacidad, de los escasos esfuerzos para la intervención temprana y la educación primaria inclusiva, con especial atención a los niños pequeños en un momento crucial de su vida; de la ausencia de los servicios de apoyo a las familias, las políticas y legislaciones para reducir las inequidades y

¹ CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

la discriminación, recolectar datos y desarrollar barreras del entorno físico, a la información y a la comunicación, a la tecnología, al transporte y otros servicios para que las personas con discapacidad puedan vivir independientes y participar plenamente en la sociedad; la necesidad de organizar y financiar grupos interesados en promover el cumplimiento de los derechos de los niños que además de tener la condición de discapacidad, comparten otras condiciones que aumentan su posibilidad de exclusión, como es el caso de indígenas y afrodescendientes. (CEPAL-UNICEF, 2013)

Cabe anotar que este documento presenta voces de los representantes de países como Barbados, Jamaica, San Vicente y las granadinas, quienes expresan que las condiciones de discapacidad en sus países están acompañadas y agravadas por las situaciones de pobreza.

Lo más significativo de este documento, sin demeritar lo que anteriormente se expresó, es el reconocimiento que hacen respecto a las políticas de educación inclusiva, poniendo de manifiesto que deberían elaborarse en torno a cuatro ejes: 1) docencia; 2) gestión (estructuras de acogida, información y apoyo a la población con discapacidad); 3) extensión y 4) investigación. (CEPAL-UNICEF, 2013).

Al realizar un rastreo sobre las producciones de América Latina, en diferentes bibliotecas electrónicas, encontramos muchos escritos relacionados con el tema de la educación inclusiva, que enfatizan cada vez más en la importancia de crear políticas públicas, que posibiliten mejorar las condiciones para las prácticas educativas inclusivas. De los 19 países que conforman América Latina, se nota el esfuerzo de Chile y Argentina, puesto que desde la comunidad académica han publicado textos, artículos e investigaciones que se constituyen en aportes significativos para el estado del arte y la gesta de políticas y acciones desde los gobiernos y las entidades educativas que están en función de una educación más inclusiva.

Si bien es cierto, en Chile se promulgó desde el año de 1990 (Hernandez, 2010) el Decreto Supremo de Educación N° 490, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular y más tarde, en 1994,

crean la Ley N° 19.284 (Hernandez, 2010) sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, la que soporta el acceso a la educación en establecimientos educativos públicos y privados a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso.

Sin embargo, un estudio realizado el año anterior titulado “Actitud de los profesores hacia la educación inclusiva” (Ascarraga, 2013) deja ver con claridad que esta, es decir la actitud del profesorado, es una de las factoras trascendentales en el proceso de educación inclusiva, las cuales por estar asociadas a los imaginarios se constituyen en impulso o resistencia para una cultura escolar inclusiva, claro está, si se asumen estas actitudes como un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y las formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Además, se conciben otras categorías, denominadas por los investigadores como factores; entre los cuales señalan la experiencia, las características de los estudiantes, su formación y recursos de apoyo, los que en algún momento posibilitan o limitan el desarrollo de sus prácticas inclusivas y con este una actitud negativa o positiva. En este sentido concluyen lo relevante de asumir una cultura, políticas y prácticas más inclusivas significará entregarle apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan servir a todos sus estudiantes con mayor efectividad y calidad, atendiendo a los cuatro ejes planteados por la comisión del análisis de América latina y el caribe.

Siguiendo y atendiendo a las producciones, publicaciones de políticas y experiencias significativas, se aborda Argentina, país que reporta notables cambios en el sector educativo; sin embargo y en sentido contradictorio la mayoría de los artículos estudiados como “Políticas educativas en Argentina”, “Percepciones y actitudes de los docentes de pedagogía hacia la inclusión social” (Colombia), “Políticas de educación inclusiva educativa del discapacitado (chile), revelan y coinciden en que debido a los cambios de gobierno, las crisis políticas y económicas por la que han pasado la mayoría de los países y en especial

Argentina, antes que impulsar , se ha constituido en obstáculos para los avances en la educación, evitando el paso de homogeneizadora/segregadora hacia una educación que responda a las necesidades de todos sus alumnos (inclusiva) (Rico A. , 2010)

El escrutinio del artículo “Políticas de educación inclusiva en América Latina” (Rico, 2010), permite comprender que en América Latina se sigue trabajando por las dificultades que tienen las personas con discapacidad en el sector educativo y las políticas públicas que la soportan, pero también es claro que este no ha sido uniforme en todos los países, de la misma forma, se afirma ” (Rico, 2010) la carencia de un consenso que permita caracterizar y organizar planes más contextualizados con la realidad poblacional.

Es importante aclarar que todas las orientaciones legales y las producciones investigativas revisadas en América Latina, toman como referentes la convención de Jomtiem (1990) donde se ha transitado por los conceptos que lleva a la necesidad de transformación de las instituciones; así como la declaración de Salamanca (1994); si bien es cierto las convenciones son un buen referente, pues en ellas se prioriza a las escuelas inclusivas como el medio más eficaz para la inclusión social.

En este sentido, se esperaría entonces que después de más de dos décadas, a partir de las orientaciones derivadas de las convenciones internacionales y de las orientaciones de autores como Ainscow, Arnaiz y Stainback, los países de América Latina y el Caribe, estuviesen más fortalecidos, o que por lo menos propusieran un modelo económico y un sistema educativo realmente inclusivo; aunque no se puede negar algunos avances, también es cierto que en educación inclusiva en América Latina, cada uno de los 19 países trabaja de manera aislada, a pesar de que todas las concentraciones que se realizan para tratar el tema de educación para América Latina concluyen que hay que incidir en el desarrollo de políticas de inclusión educativa para la transformación de las vidas de personas con discapacidad, brindando todo el apoyo interdisciplinario y con este una formación docente a la vanguardia de los avances del contexto . En consonancia con lo anterior, se puede considerar que los países que muestran más claridad sobre el tema de educación inclusiva, desde los implícitos en sus componentes legales y académicos son: Argentina, Brasil, Ecuador, Uruguay,

Venezuela, Honduras, Paraguay, Perú y Uruguay; mientras que otros como Bolivia, Guatemala, El Salvador y Nicaragua, desde sus políticas dejan ver la limitada claridad respecto al tema de la inclusión desde la diversidad pues en algunos casos, se refieren solo a la vinculación de personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad; Este debe asociarse a un concepto más amplio, donde se facilite el acceso equitativo a una educación con calidad en todos los países del mundo sin ningún tipo de discriminación sobre todo en niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, afrodescendientes, desplazados por la violencia, poblaciones rurales o aisladas (Rosa Blanco 2014).

Continuando con la mirada por América Latina se aborda el texto “Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica” (Rosa Blanco 2014) mostrando un análisis sobre la educación educativa en América Latina y afirma que los grupos vulnerables son los que menos acceden a la educación de la primera infancia, etapa clave para la educación secundaria y superior; planteando además, que la expansión de la educación en el grupo de estudiantes entre los 3 y 6 años ha sido notable, pero aún persisten desigualdades en el acceso y la calidad de los servicios que se brindan a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad, y de los cuales se muestran análisis de deserción y exclusión del sistema educativo obligatorio poco coherente en las convenciones internacionales.

Al considerar a Colombia, dentro de los países latinoamericanos, es de esperar que no se constituye en la excepción, de lo expresado en los párrafos anteriores dado que las investigaciones, dan cuenta (Fundación Saldarriaga Concha, 2011) de las dificultades que tienen los estudiantes y docentes para la inclusión educativa además, deja ver lo necesario que es el acceso a la educación, asumiéndola como puerta para la inclusión en otros espacios como el social y el laboral. De acuerdo con datos estadísticos en el año 2007 (Fundación Saldarriaga Concha, 2011) de las 893.694 personas en edad escolar están excluidas del sistema 305.439, es decir 34,18% y mostrando departamentos como Bolívar, Norte de Santander, Quindío, Casanare, Antioquia, Arauca, Tolima, Cauca, y Córdoba con los índices más altos en exclusión. Ya en el año 2008, (Gómez, 2011) algunas universidades se dieron a la tarea de revisar estos datos poblacionales, encontrando, la inoperatividad de los sistemas

de información para caracterizar estas poblaciones y destacando los desaciertos del DANE, por los Ítem que contempla para la identificación. Además, reportan un alto índice de deserción de estas poblaciones en el nivel de la secundaria, Manteniéndose la constante de Europa, américa Latina y el Caribe.

También se destaca el aporte realizado por el texto Currículo, Inclusividad y Cultura de la Certificación (Correa de Molina, 2009), como una producción científica compuesta por quince capítulos cada uno de los cuales se proyecta como horizonte de las diferentes tendencias que permean las misiones de las organizaciones educativas, en sus diferentes ámbitos de gestión, asumiendo el reto de la autoevaluación centrada en la investigación acción para responder a la educación inclusiva. En la obra se otorga relevancia a la inclusión por sus implicaciones en la sostenibilidad de la sociedad.

Es de destacar la acogida del gobierno colombiano a la inclusión durante los últimos años, dado que se han emanado decretos como el 366 de 2009 leyes como la 1618 de 2013 y resoluciones que abren las posibilidades para las poblaciones diversas, sin embargo, se nota el concepto muy aferrado a la discapacidad, pese a la diversidad y altos niveles de exclusión social que se reportan en Colombia, así como la necesidad de ajustar las acciones y líneas estratégicas muy reales y contextualizadas, que desde la academia promuevan y de los entes territoriales ejecuten acciones instauradoras de una filosofía orientada a la inclusión de todos los alumnos.

De lo anterior es posible valorar que tanto en américa latina como en Colombia, se han realizado muchos análisis acerca de la situación de la inclusión educativa, desde organismos internacionales, nacionales y locales, como UNESCO, OEI, OEA, UNICEF, y la Fundación Mapfre, Saldarriaga Concha (Colombia), COPREDEH (Guatemala), Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia (Uruguay), la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y muchas otras instancias que se crean para trabajar por el derecho a la educación con equidad, saben que esta es una lucha ardua, ya que se crean muchas leyes que soportan el goce del derecho del acceso a la educación

inclusiva, pero en la mayoría de los países de América latina no se han dado las condiciones para el desarrollo de una educación pertinente, digna y transformadora.

En coherencia con los informes e investigaciones recientes, se hace evidente que luego de muchos años de investigación, y de implementación de experiencias inclusivas desarrolladas por expertos, como Moraña, Arnaiz, Stainback, entre otros, es posible afirmar que las barreras identificadas por estos autores, parecen estar acentuadas e instauradas en el contexto del Caribe, con algunas especificidades, asociadas a la pobreza, la cultura, los recursos, y la formación docente; permitiendo comprender que son realidades distintas, pero muy coincidentes en cuanto a las barreras y las políticas inclusivas.

Tomado partido de los ejes a los que deberían apuntarle las políticas, se puede ver que las acciones propuestas por las mismas, deben ser explícitas en cuanto los compromisos y responsabilidades de la escuela, los directivos y los maestros, a fin de sensibilizar a la población docente y estudiantil, respecto a las necesidades de formación no sólo en función de aquellos que presentan condición de discapacidad, sino de todos los alumnos tal como lo plantea la UNESCO desde la convención de Dakar desde hace más de 14 años, además de comprender que el asunto de la educación inclusiva se aterriza en las aulas de clase y en todos los escenarios educativos, con acciones muy contextualizadas, pues cada escuela y cada aula y en particular cada estudiante, pese a presentar una condición de discapacidad, requiere de acciones educativas muy particulares, que no son explícitas en los elementos conceptuales y legales, si no que dependen en gran medida de la formación y disposición de los docentes.

Por otra parte resulta preocupante que en el territorio de Colombia, la inclusión se asuma como una manera de desaparecer las Instituciones de Educación Especial y la Vinculación de los estudiantes en condición de discapacidad, sin considerar la complejidad de las mismas. Además, tanto en Europa como en América Latina y el Caribe, los niños y niñas en condición de discapacidad, desertan de las escuelas al terminar la primaria, notándose una enorme brecha en el acceso y en las garantías para la permanencia.

Pese a las anteriores circunstancias, Colombia muestra avances a través de la aplicación y valoración del índice de inclusión propuesto por Ainscow, en la medida en que aporta a las IEO un diagnóstico institucional que en el país se asume como punto de partida para resignificar los PEI y los Planes de mejoramiento Institucional.

Así mismo en las investigaciones revisadas, se denota la necesidad de implementar el trabajo cooperativo como herramienta fundamental e imprescindible, en todo escenario inclusivo, lo que a su vez exige la apropiación del docente de todos aquellos elementos teóricos y prácticos que demandan este tipo de trabajo, en especial si se trata de escenarios educativos donde se encuentran vinculados estudiantes en condición de discapacidad; en otras palabras las investigaciones muestran una seria y urgente definición de políticas de formación de maestros que atiendan la diversidad.

Por último en el contexto local, se hallaron algunas producciones en el centro de Documentación de la Universidad de Cartagena (UDC), en el aparecen los reportes de las investigaciones de los diferentes programas de la misma. La búsqueda estuvo enfocada en las investigaciones estrictas generadas desde la Maestría en Educación del Sistema Universitario Estatal del Caribe (SUE – CARIBE), y del Doctorado en Educación; de las cuales solo fue posible revisar la información reportada en las bases de datos del Centro de Documentación; en estas la información se queda en un plano muy general limitando las posibilidades de toma de partido de los resultados en su totalidad.

De igual forma se contabilizan, mas no se analizan, otras investigaciones, pero de carácter formativo, como tesis y monografías de los programas de pregrado en Licenciaturas en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Informática. Cabe resaltar que estos programas son a Distancia y por tanto sus resultados tienen incidencia e impacto en diversos contextos de la Región Caribe.

A continuación se muestra una relación de las investigaciones anunciadas en los anteriores comentarios:

Tabla 3. Productos Revisados en el Centro de Documentación de la UDC

Programa	Nº total	Nº a fin con la inclusión	%	Año	Información Hallada
Lic. en Pedagogía Infantil	32	6	18.75%	2011 2013	Es evidente que en este Nivel de formación de pregrado hay una preocupación y motivación por estudiar el tema, aunque las producciones correspondan solo al carácter formativo, y en su mayoría están específicamente relacionadas con algunos trastornos del aprendizaje, abordados desde lo inclusivo, el porcentaje total, el 46.87% abordan el tema de las NEE ² asociados a la hiperactividad, dislexia, digrafía y síndrome de Down.
Lic. en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	32	7	21.87%	2011 2013	
Lic. en Educación Básica con Énfasis en Informática.	33	0	0	2011 2013	
Maestría	33	1	3.03%	2008 2013	En este nivel, desde donde se espera exista una mayor producción y en profundidad respecto al fenómeno educativo inclusivo, sucede lo contrario, la producción es escasa, lo que no contribuye ni posibilita las transformaciones esperadas en la Educación.
Doctorado	53	1	1.88%	2006 2013	En este contexto académico la producción investigativa es de un carácter bastante estricto, y de una profundidad considerable, sin embargo de las 53 producciones revisadas, 21 se encuentran en la etapa de suficiencia investigativa, otras 25 en etapa de construcción y 7 totalmente culminadas. De estas siete culminadas sólo una se aproxima al campo temático de la inclusión esta se titula "Pedagogía en Valores: Una Estrategia de Apropiación Del proyecto de formación Inclusiva"

Fuente: Autoras de la investigación. Diciembre, 2013

² NEE en adelante, para referirse a Necesidades Educativas Específicas.

La revisión de las diferentes producciones, dan cuenta, de la necesidad de actualizar la información correspondiente a la base de datos y las estadísticas con relación a estas poblaciones, pues al igual que las demás producciones nacionales, se trabaja en función del reporte de DANE 2005, considerado bastante desactualizado y poco funcional y operativo para la planeación y ejecución de acciones desde lo administrativo y académico. Sin embargo es destacable, el enfoque de derechos, implícito en todas las producciones.

La búsqueda en otro contexto de lo local condujo a la revisión del documento de “Política pública de discapacidad en el Distrito Turístico y Cultural de Cartagena”, (Alcaldía de Cartagena, 2010), el cual contiene información que da cuenta de la situación de las personas en condición de discapacidad en Cartagena, sus cifras se basan en lo aportado por el DANE en el censo de poblaciones del 2005 y en los datos del SISBEN, es así como en el 2005 “ del total de la población del Distrito, 49.063 personas tienen alguna limitación permanente, correspondientes al 5,47%. Esta proporción es similar a la cifra departamental calculada en el 5,49%, pero inferior a la cifra nacional (6,3%). Por su parte, del total de personas incluidas en la base de datos del SISBEN (2010) de Cartagena, 9.595 personas tienen algún tipo de discapacidad, quienes representan el 1,23%”. Al contrastar las cifras poblacionales de 2005, CISBEN 2010, con las del 2014 (SIMAT) existe un promedio de 1501 estudiantes en condición de discapacidad, vinculados a las escuelas oficiales de Cartagena; denotando un incremento en la población matriculada especialmente asociados a la discapacidad cognitiva. Si bien es cierto la política propone unas líneas gruesas de acción, un fuerte componente metodológico para su construcción, pero no se hacen explícitos los elementos conceptuales que soportan tal política, más bien retoma una serie de argumentos del orden legal y del derecho. La revisión de los estudios previos para la contratación de personal e apoyo y el acompañamiento a las instituciones educativas oficiales de Cartagena (Alcaldía distrital de Cartagena, 2014), presentan explícitamente la necesidad de formular proyectos encaminados a garantizar el acceso y la permanencia a toda la población en edad escolar, requiriendo la contratación de personal formado en didácticas flexibles, quedos, discapacitados, garantice la equidad en la educación a todos los estudiantes incluyendo desplazados, desmovilizados, entre muchas otras; sin distinción de raza, sexo, características físicas y/o emocionales. Esta verdad, puede estar explicada, en la inoperatividad de la política

pública de discapacidad, en la inconsistencia entre las estimaciones legales plateadas por la ley 1618 y el decreto 366 y la voluntad de las entidades responsables de la educación de estas poblaciones más vulnerables; así como la ausencia de filosofías y modelos educativos inclusivos.

En un intento por religar los hallazgos, a continuación se muestra una tabla que sintetiza los encuentros y desencuentros presentes en los diferentes contextos abordados. De igual forma permite ver con claridad los vacíos existentes en este campo problemático

Categorías	Avances	Brechas
Disposiciones Legales	<p>Algunos países pertenecientes a la Unión Europea, se encuentran en procesos de construcción de políticas inclusivas, condición que los mantiene en caminos hacia y por la inclusión.</p> <p>CEPAL³ expresa cambios positivos y avances hacia el cierre de brechas sociales en América Latina y el Caribe y una transformación en las dinámicas en pro de la igualdad y que para lograrlo la principal tarea era hacer visible las desigualdades para ayudar a los gobiernos a formular políticas públicas que permitan superarlas</p>	<p>Otros 27 países del continente, que no pertenecen a la unión Europea, adolecen de reportes y/o evidencias de experiencias significativas, investigaciones, políticas que promuevan las inclusión y con ello buenas prácticas inclusivas.</p> <p>Un especialista en discapacidad de la UNICEF, identifica necesidades derivadas de la invisibilización de los niños en condición de discapacidad, de los escasos esfuerzos para la intervención temprana y la educación primaria inclusiva, con especial atención a los niños pequeños en un momento crucial de su vida; de la ausencia de los servicios de apoyo a las familias, las políticas y legislaciones para reducir las inequidades y la discriminación.</p>

³ CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Categorías	Avances	Brechas
		De acuerdo con el informe de CEPAL Y UNICEF 2013, las políticas de educación inclusiva, ponen de manifiesto que deberían elaborarse en torno a cuatro ejes: 1) docencia; 2) gestión (estructuras de acogida, información y apoyo a la población con discapacidad); 3) extensión y 4) investigación.
Componente conceptual.	Mell Ainscow, desde hace 13 años en su texto, “Desarrollo de Escuelas Inclusivas” el cual surgió como producto de sus investigaciones (Ainscow, 2001) y experiencias, demostró que la inclusión es una realidad, en países donde las políticas, se acompañan de reflexiones y de condiciones óptimas para el trabajo cooperativo, dotación e infraestructura requerida, no sólo en las escuelas si no en el contexto próximo y distante del cada individuo.	Existe una fractura entre los objetivos, las políticas y las prácticas, en relación con las barreras estructurales y culturales que dificultan la inclusión (Escudero, 2011). Este debe asociarse a un concepto más amplio, donde se facilite el acceso equitativo a una educación con calidad en todos los países del mundo sin ningún tipo de discriminación sobre todo en niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, afrodescendientes, desplazados por la violencia, poblaciones rurales o aisladas (Rosa Blanco 2014);
Aportes a la academia	<p>Arnaiz 2011, argumenta, que las buenas prácticas guardan relación con el trabajo del profesor en el aula, trabajo que depende de la formación, experiencias, creencias, actitudes, organización, planificación.</p> <p>Toboso 2012, argumenta que otros elementos o factores considerados como favorables en las prácticas inclusivas, son: enseñanza colaborativa, sistema de clase hogar, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas colaborativa, agrupamiento heterogéneo, enseñanza eficaz y estrategias alternativas de aprendizaje.</p>	El asunto de la educación inclusiva se aterriza en las aulas de clase y en todos los escenarios educativos, con acciones muy contextualizadas, pues cada escuela y cada aula y en particular cada estudiante, pese a presentar una condición de discapacidad, requiere de acciones educativas muy particulares, que no son explícitas en los elementos conceptuales y legales, si no que dependen en gran medida de la formación y disposición de los docentes.

Categorías	Avances	Brechas
	Correa 2009, propone que un currículo que abrogue por la inclusión, busca crear una comunidad que acoja las diferencias y las utilice entre los niños y niñas como elementos para la formación integral.	En oposición a los estereotipos y discriminaciones a las cuales están expuestas las poblaciones escolares, se muestra como exigencia la definición de un currículo cuya naturaleza sea la de descubrir las diferencias culturales, familiares, de género, religiosas, destrezas y capacidades, que oriente el proceso de enseñar y aprender desde un enfoque inclusivo.
Voluntad por parte de algunos países.	Se nota gran esfuerzo de países como España, Finlandia, Suiza, Alemania, Italia, puesto que las investigaciones en estos países, asumen la inclusión desde un concepto bastante amplio, que va más allá de la discapacidad, haciendo gran énfasis en estas poblaciones, tomando en consideración la segregación y exclusión a la que han sido sometidos por muchas décadas.. De los 19 países que conforman América Latina, se nota el esfuerzo de Chile y Argentina, puesto que desde la comunidad académica han publicado textos, artículos e investigaciones que se constituyen en aportes significativos para el estado del arte y la gesta de políticas y acciones desde los gobiernos y las entidades educativas que están en función de una educación más inclusiva.	Las acciones propuestas por la políticas, deben ser explícitas en cuanto los compromisos y responsabilidades de la escuela, los directivos y los maestros, a fin de sensibilizar a la población docente y estudiantil, respecto a las necesidades de formación no sólo en función de aquellos que presentan condición de discapacidad, sino de todos los alumnos tal como lo plantea la UNESCO desde la convención de Dakar desde hace más de 14 años.
Accesos a la información	Se pudo obtener de los insumos ofrecidos por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales de 2010. En el contexto.	Algunas universidades Colombianas se dieron a la tarea de revisar estos datos poblacionales, encontrando, la inoperatividad de los sistemas de información para caracterizar estas poblaciones y destacando los desaciertos del DANE, por los ítem que contempla para la identificación. Además, reportan un alto índice de deserción de estas poblaciones en el nivel de la secundaria, Manteniéndose la constante de Europa, América Latina y el Caribe

Categorías	Avances	Brechas
<p>Confiabilidad de los datos poblacionales, estadísticas, etc.</p>	<p>El informe indica que hay que trabajar más para armonizar definiciones y mejorar la recogida de información para que los países puedan comparar sus enfoques con una mayor eficacia y aprendan unos de otros. (Comisión Europea, 2012).</p> <p>La agenda regional sobre la situación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe, en el año 2013 , se evidencia que en la década del 2000, <i>con relación a la caracterización de las personas con discapacidad, se había observado un giro en la conceptualización y en la forma de formular las preguntas, ya que algunos países consideraron las recomendaciones internacionales para que la discapacidad sea concebida como limitaciones y restricciones a la participación social, en el marco de factores contextuales, ambientales y personales, y no como deficiencias individuales.</i></p>	<p>La agenda regional sobre la situación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe, en el año 2013 expresa que aún existen países de la región recolectando información desde el enfoque de “deficiencias.</p>

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

En coherencia con el cuadro anterior y en síntesis, se vislumbra la omisión o evasión, en este caso, de las obligaciones propias de los estados y de las IEO, así como de los funcionarios que ofrecen el servicio a los estudiantes; conducta que es considerada una vulneración al derecho de una educación con calidad. Es posible considerar que en Europa, el Caribe y América Latina se continúa vulnerando el derecho a la educación de los niños y jóvenes en condición de discapacidad, pues según la cifras esbozadas en los diferentes estudios, existe mayor acceso a las escuelas desde el pre escolar y la primaria, pero el paso a

la educación secundaria se ve entorpecido o truncado, pues no todos continúan en este nivel, desertan por diferentes circunstancias.

Colombia por su parte reduce el concepto de inclusión a la condición de discapacidad, no ha generado serías políticas educativas que garanticen no solo el acceso sino también la permanencia, de las poblaciones diversas en las escuelas. El país carece de una estrategia educativa basada en los derechos humanos, una que esté más cercana a una concepción de equidad que de igualdad. Este es un aspecto que no permite controlar la exclusión en las IE.

La escasa información estadística con la cual cuenta el país tampoco contribuye a que se generen acciones contextualizadas con la realidad, y la existente no es lo suficientemente confiable. Luego entonces no existe en el país claridad al respecto de la magnitud de la situación que experimentan estas poblaciones.

En lo local fue muy complejo estimar los avances en cuanto a las producciones, dado que muchas de estas se gestaron en el nivel de formación de pregrado y otras, muy pocas, en el nivel de maestrías y doctorado. Aún más complejo resultó ya que no hay acceso a los documentos originales. Sin embargo la información a la cual se tuvo acceso (Títulos de las Investigaciones), dejan ver que los abordajes se hacen a la población en condición de discapacidad, y restringidos al campo de los educativo.

Pese a esto la ciudad avanza con la construcción colectiva de un documento denominado política pública de discapacidad, el cual contiene elementos que definen y establecen varias líneas de acción, sin embargo de esta política solo se ha logrado la socialización de la misma, sin que sea considerada una prioridad en la agenda gubernamental de turno.

Esta situación pone de manifiesto la carencia de producciones y referentes locales que enriquezcan las investigaciones en este campo temático.

CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. Un recorrido por la historia de la inclusión

Un recuento histórico de la inclusión desde el enfoque de integración hasta llegar a lo actual, vislumbra que la inclusión, como un acontecimiento social, no surge de la nada; se necesitaron siglos de lucha, para que las personas que cultural e históricamente han sido excluidas, segregadas y discriminadas por su extrema pobreza, por situaciones de violencia, por su condición étnica, de género, lingüísticas, cognitiva, motora o sensorial y por otras características que los hacen diversos dentro de un contexto “normalizado”, lograran algo de visibilización y la relativa vinculación a espacios que antes eran privilegio de unos pocos en particular.

Según los historiadores, en la antigüedad las personas que se alejaban del patrón, por sus características físicas e intelectuales eran sometidas al abandono e inclusive a la muerte; quienes lograban sobrevivir era porque sus particularidades o diferencias pasaban desapercibidas durante la infancia; pero al llegar a la adolescencia o adultez, eran los bufones o sujetos de burla en la comunidad y algunos pocos, eran sometidos a tratamientos basados en la superstición. (Durante el siglo XVII se concebía a las personas que se alejaban de la norma como poseídos por espíritus, o producto de un castigo, como consecuencia de pecados; entonces recibían asistencia de sacerdotes o monjes).

A partir del siglo XVIII y hasta el XIX la iglesia católica y los adelantos de la medicina propiciaron una visión más humanista con relación a esta poblaciones, mas sin embargo estas eran tratadas desde un enfoque médico y asistencialista, asumiendo la diferencia como barrera y enfermedad; por lo tanto eran sujetos de lastima y sometidos a tratamientos médicos, mas no terapéuticos; entonces eran internados en clínicas y hospitales. Aquellas personas con discapacidades se convertían en los estudiantes en potencia de las escuelas especiales, donde se atendían desde el Enfoque pedagógico a niños, niñas jóvenes

y adultos “diferentes” (MEN, 2006) centrando la atención en las condiciones patológicas de los sujetos, partiendo de un diagnóstico hecho por un grupo de profesionales, quienes diseñaban e implementaban un plan de educación individualizado, por lo tanto se agrupaban los estudiantes, de acuerdo a sus discapacidades comunes alejados de la escuela regular.

Con la declaración universal de los derechos humanos (ONU, 1948) se plantea la educación como un derecho básico, lo que obliga a los países a nivel mundial a desarrollar espacios donde se eduquen las poblaciones minoritarias, ya fueran discapacitados, superdotados, negros, indígenas, grupos lingüísticos diferentes, etc.

Posteriormente, en los años 1960 del presente siglo, los países desarrollados inician acciones desde el ámbito legal que favorecen a las poblaciones minoritarias, que por razones de su diferencia habían sido discriminadas. Estas acciones fueron lideradas por organizaciones de padres, docentes y ciudadanos conscientes de que las condiciones de discriminación a las que se sometían a las personas con discapacidad y otros colectivos minoritarios, acrecientan el “empobrecimiento” para su desarrollo social y personal. Surge entonces la integración como una alternativa educativa para esta población, donde los estudiantes son preparados previamente para ser integrados, en escuelas que tengan docentes cualificados para trabajar con el estudiante, de acuerdo a las discapacidades, las escuelas entonces debían poseer un grupo de profesionales que orientaran a los estudiantes en aquellos aspectos donde presentaban mayor falencia, estas orientaciones eran desarrolladas en las jornadas escolares, alejando a los niños de algunas experiencias significativas del aula regular, mientras ellos estaban en los espacios de terapia u orientación individual.

Más tarde con la convención sobre los derechos del niño de las Naciones Unidas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) se ratifica el derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades en todos los niveles, cumpliendo con las siguientes características: disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad, con apoyo financiero en el caso de que sea necesario.

Las disposiciones anteriores son retomadas por el Movimiento de educación para todos (UNESCO, 1990) el cual fue lanzado en la conferencia mundial sobre educación para todos, desarrollada en Jomtien Tailandia, donde se concluyó que a nivel mundial se debían extender las oportunidades básicas para todos los alumnos, como una cuestión de derechos y desde una visión ampliada de la educación.

En este orden cronológico se da la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), donde se estableció que: “Las prestaciones educativas especiales – problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur – no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere de una reforma considerable de la escuela ordinaria”.

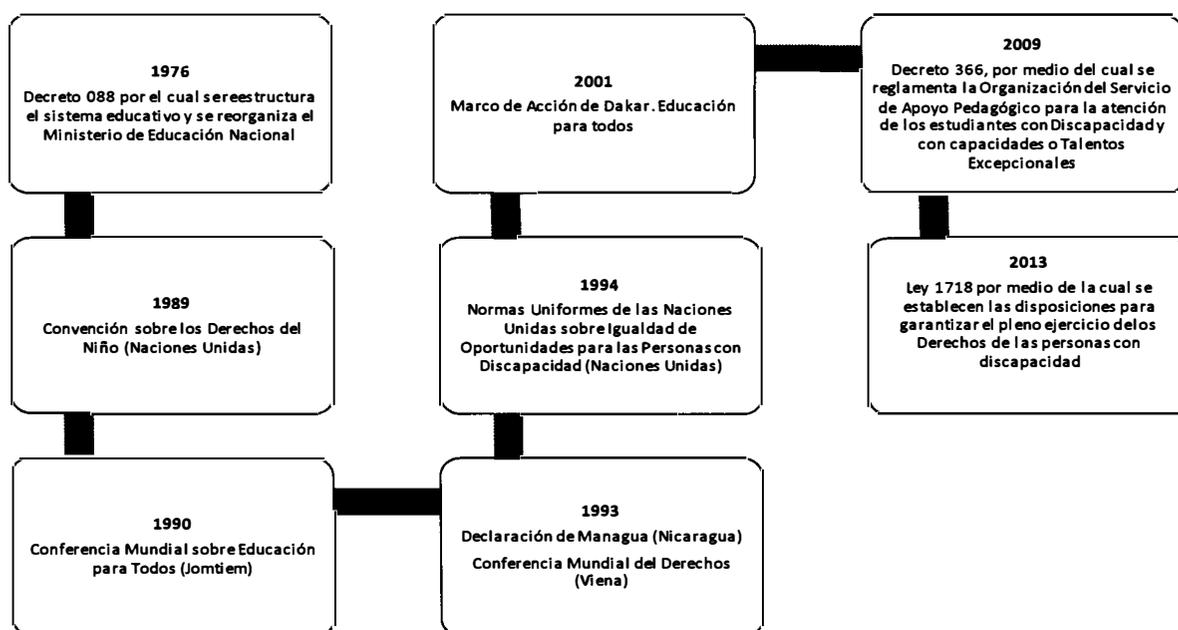
La UNESCO (UNESCO, 1994) sostiene entonces, que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994). En este sentido la escuela debe convertirse en el espacio y la educación en el medio para crear una sociedad más inclusiva y menos discriminatoria. De esta manera las escuelas deben ser abiertas a todas las poblaciones, en especial a aquellos grupos que han sido sometidos a la exclusión, la inclusión no es solo orientada a las poblaciones en condición de discapacidad, si no a todas aquellas personas vulnerables; planteamiento, que surge del Foro Mundial de Educación para todos (UNESCO, 2000).

En Colombia la inclusión se reglamenta a partir del decreto 366 (Ministerio de la Educación Nacional Colombiano, 2009), en el que se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Pero esto sólo hace mención a las poblaciones en condición de discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales; omitiendo a otros colectivos que se ven excluidos del sistema o no son beneficiarios de una educación con calidad.

Recientemente en Colombia, para marzo 27 de 2013 fue creada la ley 1618, Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, se avizora de manera esperanzadora que la reglamentación de esta ley se puedan propiciar los cambios anhelados.

En forma resumida, del anterior recorrido histórico se puede extraer en un orden cronológico el fundamento o marco legal internacional y nacional que regula la atención a la diversidad como proceso que se ajusta a unos principios éticos que rigen la interacción humana. Estos en su orden son:

Gráfico 1. Línea de Tiempo de la Normatividad en torno a la Inclusión



Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Del anterior análisis retrospectivo en torno a los acontecimientos legales e históricos más significativos esbozados hasta ahora, se extrae como conclusión que la inclusión surge como una forma de atender a las poblaciones más vulnerables en espacios más normalizados, de tal forma que se comprenda la diferencia y la diversidad como un valor positivo que orienta hacia principios de igualdad, justicia y libertad, a fin de establecer compromisos permanentes con las culturas y los grupos minoritarios.

A su vez, este recorrido por la historia, permite comprender la permanencia y efecto de los diferentes enfoques paradigmáticos desde los cuales se ha abordado la atención a las poblaciones diversas, (en este caso aquellas asociadas a la discapacidad), con las Características de la cultura escolar inclusiva de las instituciones objeto de estudio, a luz de las concepciones de los miembros de la comunidad educativa, dado que desde sus propios actores se develan la cultura del asistencialismo, del rechazo por “lo anormal” la confusión entre integración e inclusión, la indiferencia, la prevalencia del enfoque medico somático, como la única posibilidad educativa para estas poblaciones, la convicción en los propios docentes de la necesidad de que estas poblaciones sean atendidas en escuelas especiales y no en escuelas regulares, así como los mitos asociados a la discapacidad.

Por otra parte, y en articulación con la mirada histórica y la línea de tiempo del referente normativo antes expuesto, se pasa a otro nivel del marco teórico cuya meta es la construcción de fundamentos conceptuales que orientaran el abordaje de las categorías de análisis presentes en este estudio, sirviendo de soporte para la discusión de resultados y como sustento de las posibles recomendaciones a luz del deber ser.

2.2. La educación inclusiva desde un concepto amplio

En un primer momento se estudia el concepto macro de Educación Inclusiva, como una categoría transversal de esta investigación; luego, en un segundo momento se procede a estudiar los conceptos de otras categorías tales como cultura escolar, política y prácticas inclusivas; y en un tercer momento se analiza la categoría de posibilidad de transformación de las prácticas educativas, en otras, de carácter inclusivo.

En este orden de ideas, se retoma el planteamiento del Hno. José Cervantes, Ph. D fsc, quien en su artículo “Los Niños que se educan juntos aprenden a vivir juntos”, presenta conceptualmente a la Inclusión como un fenómeno multifactorial que desborda el escenario pedagógico y tiene implicaciones sociales, políticas, económicas y culturales. En este sentido es justo reconocer que el movimiento a favor de la Inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas sin distinción de su condición

Al referirnos a la educación como un derecho para todos y todas, hacemos explícito, que esta no está dirigida a poblaciones específicas, sino a todos los niños y niñas como parte del sistema. En este sentido surge la educación inclusiva la cual se centra en la identificación y eliminación de barreras; orientando su atención su atención a aquellos estudiantes en peligro de ser marginados, que tradicionalmente han estado excluidos del sistema educativo regular o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo, por sus características específicas, o por sus necesidades.

Otros autores (Calvo de Mora, 2006) consideran la educación inclusiva como el derecho que poseen todos los alumnos a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de su contexto), además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

Luego entonces, vista la educación inclusiva desde la perspectiva sociológica, partiendo de las razones sociales y morales que fundamentan el marco del derecho humano, esta ha de contribuir al buen sentido social, rechazando que el acceso a los sistemas educativos sea un derecho sólo de cierto tipo de niños, generando el respeto por la diferencia y eliminando la discriminación y la exclusión; promoviendo el verdadero cambio en el pensamiento y actitudes que se reflejan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que respondan a la diversidad y a la

multiculturalidad de los estudiantes. De allí la necesidad de contrastar las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas Oficiales de la Localidad 1 de Cartagena, frente a la filosofía institucional adoptada a partir de la política Nacional existente, puesto que son estas, es decir las Instituciones los escenarios con mayor posibilidad de promover realmente la educación inclusiva, desde sus mismas prácticas, en tanto que al educar junto a sus alumnos, estos aprenderán a vivir juntos.

Desde la perspectiva psicológica, la educación inclusiva favorece un ambiente escolar acogedor, donde todos los estudiantes son aceptados y apoyados; en palabras de Arnaiz (Arnaiz, 2005), “se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros”. Tal enunciado permite comprender que las practicas inclusivas solo tienen tal connotación, cuando se valora positivamente y se respeta de la diversidad; permitiendo de esta manera al grupo investigador la posibilidad diseñar preguntas(Entrevistas) y direccionar sus observaciones, de acuerdo con el deber ser, sin emitir juicios de valor ante las prácticas de los docentes , más bien intentando comprender que tan cerca o distantes están sus prácticas de sus discurso , de la literatura, de las necesidades de sus estudiantes y de los mitos o herencias conceptuales y culturales.

Desde una perspectiva pedagógica la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, planteando el acceso a un aprendizaje significativo sosteniendo que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, articulando sus procesos cognitivos básicos con sus propias experiencias haciendo conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona. También se fundamenta en el aprendizaje cooperativo.

Por último, al respecto del concepto de educación inclusiva, el Temario Abierto a afirmado que la educación inclusiva implica “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas” (UNESCO, 1994). En otras palabras, la inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a *todos* los alumnos, cualesquiera sean sus características, desventajas y dificultades.

Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibir las como un problema. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos – formal y no formal – que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas (UNESCO, 2004). Este sentido celebrar la diferencia, está asociado a un tercer objetivo en esta investigación, dado que al Proponer acciones que posibiliten la transformación de las prácticas educativas en las IE oficiales de carácter inclusivo a partir de las oportunidades existentes en las mismas, se está celebrando y valorando positivamente la diversidad, no solo en los estudiantes, sino también en las mismas prácticas de los docentes.

2.3. Cultura escolar inclusiva

Una vez finalizada la disertación alrededor del concepto de Educación inclusiva, se continúa con una de las categorías de análisis de la presente investigación, cuya vigencia es reciente en los estudios que abordan los fenómenos de la educación, es esta la “cultura escolar”, planteada a partir de diversas aproximaciones teóricas que intentan ofrecer una definición o contribuir a ello haciendo observaciones al respecto.

Con la pretensión de inducir y aproximar a la significación de la cultura inclusiva, se ponen de manifiesto inicialmente algunas observaciones o consideraciones fundamentales que proponen una aproximación más concreta del concepto: (1) la distinción entre clima y cultura escolar, (2) la distinción entre cultura y estructura de la escuela, y (3) la distinción entre el contenido y la forma de la cultura escolar.” (Ortiz González)

Con respecto a la distinción entre “clima escolar” y “cultura escolar”, se puede decir lo siguiente (Gaziel, 1997): La “Cultura escolar” se considera, en general, como un término más amplio y mejor definido que el de “clima escolar”.

El término “cultura escolar” ha cobrado auge en su uso en la investigación educativa mientras que el uso del término “clima escolar” parece estar disminuyendo. Algunos autores

incluyen el “clima” como un elemento de la “cultura escolar” relacionado específicamente con las percepciones que los miembros tienen de la organización social de la escuela.

De lo anterior se pueden establecer diferencias significativas entre “clima” y “cultura” considerando que el primero se refiere únicamente a las percepciones que los miembros comparten acerca de la organización, mientras que “cultura” incluye tanto dichas percepciones como las asunciones, creencias, valores, pautas de conducta y las relaciones que caracterizan a una determinada escuela.

Con respecto a la distinción entre cultura y estructura de la escuela, Ainscow y West (Ortiz González M. , 2001), proponen que la cultura y estructura de la organización escolar son dos entidades distintas que se influyen mutuamente, donde la cultura se restringe a los valores, creencias y formas de relación entre los miembros, mientras que la estructura contempla los sistemas de organización formal de la escuela. Finalmente, una propuesta más amplia es la que hace A. Hargreaves (Ortiz González M. d.) quién considera que la cultura escolar está compuesta de dos elementos básicos: el contenido y la forma.

El contenido estaría definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas dentro de una determinada cultura, mientras que la forma estaría definida por los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas.

Con base en lo anteriormente expuesto y en el análisis de diversas definiciones que distintos autores hacen del concepto, se considera que la cultura escolar se puede definir como:

“El conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela” (Universidad de Salamanca, 2001).

Tomando partido de las construcciones conceptuales detalladas anteriormente, se comprende entonces la inclusión como un constructo teórico que va más allá de una definición o una tendencia educativa impuesta por la necesidad de algunos grupos minoritarios; se trata más bien de una filosofía que ha de ser interiorizada por los seres humanos, en los diferentes contextos de interacción; como por ejemplo desde la familia, un escenario inicial que requiere serias estructuras de formación orientadas a la concienciación respecto de las diferencias como un elemento común de la especie humana; de esta manera los sujetos al llegar a otros espacios de socialización no excluyen ni serán excluidos por las llamadas diferencias.

Otros escenarios donde se visibiliza la diversidad del hombre y que requieren de esta filosofía de vida inclusiva, hacen referencia a lo escolar, deportivo, religioso, cultural y laboral. Contextos de interacción que deben dar cuenta de comportamientos que sean testimonio de una conciencia respetuosa y empoderada de la diversidad como un principio en las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Si el ideal de un sujeto consciente de la diversidad transversaliza los laboratorios de la educación “Las IE” se espera que cada miembro de la comunidad educativa, valore las diferencias, así como las necesidades, capitalizándolas como recursos valiosos para proponer, engrosar y ejecutar acciones que hagan posibles las transformaciones en los docentes, padres, estudiantes y otros que de una u otra forma tienen incidencia en el ejercicio educativo.

2.4. Política inclusiva

Una segunda categoría presente en este estudio, está referida a la Política Inclusiva, desde la cual se promueve el posicionamiento del enfoque inclusivo como el centro del desarrollo de la escuela, como una filosofía que permea y a su vez redefine las políticas existentes en las IE, de tal forma que estas puedan mejorar sus prácticas educacionales en función de los procesos de aprendizaje y enseñanza, al igual que la participación de todo el alumnado. Este planteamiento nos conduce al concepto de Escuela inclusiva, la cual se puede

definir en términos de tres aspectos fundamentales: 1) su postura con respecto a las diferencias individuales, 2) sus planteamientos con respecto a la calidad de la enseñanza y 3) sus implicaciones en el desarrollo de mejoras sociales. A continuación presentamos una síntesis de los planteamientos básicos de la escuela inclusiva en relación a estos tres aspectos.

1) Con respecto a las diferencias individuales (Ainscow M. F., 1999), aún cuando es un referente añoso, continúa considerándose por la comunidad académica, al enunciar que en la escuela inclusiva respeta a todos los niños que en un momento de su vida escolar experimentan dificultades al aprender; y que estas dificultades de aprendizaje son resultado de la interacción entre lo que aporta el niño a la situación y el programa que ofrece la escuela; la escuela inclusiva tiene que ver con TODOS los niños. Se asume una aceptación incondicional de cualquier alumno; Las diferencias entre los alumnos se consideran un valor que fortalece la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje; y las características particulares de cada alumno deben ser el punto de partida para desarrollar el máximo potencial de cada uno.

2) Con respecto a la calidad de la educación (Universidad de Salamanca, 2001) la escuela inclusiva propone que el currículo debe ser amplio, relevante y diferenciado (fomentando el desarrollo académico y el personal); la inclusión es un proceso continuo de mejora de la escuela, lo cual exige una reflexión y acomodos permanentes; los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser interactivos: el conocimiento del profesor debe emerger en y desde la experimentación reflexiva; y una escuela inclusiva sólo es posible si se constituye como una comunidad solidaria y enriquecedora basada en relaciones positivas entre los miembros de la escuela (alumnos, padres, maestros, personal, etc.) y en la comunidad externa.

3) Finalmente, con respecto a la mejora social (Ministerio de educación de Perú, 2007) la escuela inclusiva se considera como un medio que potencia la calidad de vida de los alumnos al favorecer interacciones recíprocas, relaciones de apoyo y un desarrollo integral de los individuos; un medio ideal para favorecer la participación en la sociedad en la vida

adulta; y el mejor camino para desarrollar sociedades solidarias que potencien la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

2.5. Prácticas inclusivas

La tercera Categoría hace alusión al concepto de Prácticas Inclusivas definidas como el conjunto de reflexiones, procedimientos y conductas institucionales que favorecen la inclusión y no discriminación, Las cuales pueden ser innovadas, ampliadas o enriquecidas de acuerdo a las circunstancias, los recursos humanos y materiales disponibles; de acuerdo con la actitud, formación y creatividad de quienes deben atender desde su quehacer a la persona en condición de vulnerabilidad, con el fin de minimizar todas las barreras para el aprendizaje y participación.

El Ministerio de Educación Nacional Colombiano, define las prácticas inclusivas como todas aquellas actividades llevadas a cabo para promover el aprendizaje ,dotadas de suficiente flexibilidad, como para comprender los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, con la consecuente diversificación de las estrategias de enseñanza y el reconocimiento del valor que representa aprender a aprender y aprender en el contexto del contexto, a la vez que puede identificar los apoyos que se requieren para asegurar experiencia amable de aprendizaje, tanto en procesos individuales como en los colectivos. (Ministerio de Educación Nacional , 2009).

Al entender los implícitos de las prácticas inclusivas, es posible contrastar las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas, frente a la filosofía institucional adoptada por cada Institución y por sus docentes, dado al ser observados y entrevistados pueden identificar su proximidad o distanciamiento de los que se espera sea la práctica ideal de un docente.

2.6. Posibilidad de transformación

Al abordar la última categoría referida a la posibilidad de transformación de las Prácticas Educativas, en inclusivas, se hará desde los planteamientos Freireanos, partiendo de la premisa que afirma que no hay educación liberadora si no pensamos que hay algo de lo que liberarse, y que además, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social (Ibañez, 2004) En este sentido la educación crítica parte de la profunda insatisfacción que genera una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla.

De lo anterior se colige, que no se trata simplemente de esbozar una serie de caracterizaciones, que hasta el momento distan del deber ser de unas verdaderas prácticas inclusivas, más bien es pertinente y necesario considerar tal como lo plantea paulo Freire, *“No basta tener diagnóstico de la realidad, importa tener una utopía o sueño de una situación diferente. Justamente la crítica nace al contrastar la situación real y la situación posible. Solamente así es posible problematizar las situaciones. Sin esta crítica problematizadora, simplemente deberíamos aceptar la situación deshumanizante existente. Por ello, toda organización supone desarrollar la conciencia crítica de sus miembros”*. (Freire, 2011).

Además implica el aprehender uno de los saberes fundamentales más necesarios expresado en la certeza de que cambiar es difícil, pero es posible. Esto llevaría a los miembros de las organizaciones educativas a rechazar cualquier postura nefasta que concede a éste o aquel factor *condicionante* un poder *determinante*, ante el cual nada se puede hacer.

Luego entonces, para consolidar la inclusión y transformarla en un realidad, esta debe permear todos los aspectos de la vida escolar, pues no es un compromiso de una persona o de un grupo específico, “Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar” (Ainscow M , 2001). Tomando como referente este enunciado, se debe abordar la IE como el centro del proceso inclusivo, desde donde se promueven los cambios, en forma participativa, activa

y colectiva, partiendo de una re conceptualización de sus asunciones teóricas más básicas, los métodos y prácticas tradicionales, de forma articulada y no como fragmentos.

Retomando el planteamiento de Escudero para que la transformación sea posible, (Cruz, 2004) la estructura organizativa debe promover la educación para todos, además el currículo ha de constituirse en la síntesis y el proyecto tanto de las concepciones y propuestas pedagógicas que dinamizan el proceso educativo. También se deben asumir los procesos de enseñanza aprendizaje como un instrumento que garantice y promueva la interacción de los estudiantes en todos los contextos. En este orden de ideas, se delega en los maestros el compromiso de contextualizar los currículos.

Algunas propuestas de AINSCOW, para potencializar la transformación:

- ✓ Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos.
- ✓ comprensión de las escuelas inclusivas
- ✓ Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje
- ✓ Evaluación de las barreras a la participación
- ✓ uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje
- ✓ Crear condiciones que animen a correr riesgos.
- ✓ Desarrollo de un lenguaje de práctica.
- ✓ El liderazgo.

Por tanto, no es obligatorio coincidir en un mismo modelo ideal, ni siquiera tener una propuesta mundial ya diseñada, sino compartir una orientación utópica para superar las limitaciones del presente, orientaciones que parten de las interpretaciones que de dicha realidad se han venido reconfigurando en forma sistemática; y que permiten proponer acciones contextualizadas que favorezcan las buenas prácticas pedagógicas desde un enfoque inclusivo. El verse y reconocer en sus oportunidades de inclusión, es otra ganancia que le aporta el enfoque hermenéutico en tanto este parte de la suma de las subjetividades adyacentes en las realidades abordadas.

Desde esta posición, la educación no puede ni debe evadir sus responsabilidades, dado que esta, con un enfoque inclusivo, se constituye en una respuesta al derecho a la educación de todos los niños, sin distinción de sexo, raza, color, condición social, cultural, cognitiva o física; también es una respuesta a la equidad en el acceso a la educación de calidad para todos, entendida, como una educación que responde a la diversidad de la población, ajustando los currículos y las ayudas a la situación y características particulares, es decir diseñando un sistema para la heterogeneidad. En este sentido, el MEN en Colombia, asume la inclusión como un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe asumir la diversidad.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

La pretensión epistemológica de esta investigación fue el abordaje del campo problémico de las practicas Inclusivas con la aspiración de develarlas, comprenderlas y analizarlas desde la perspectiva Hermenéutica, no solo en su evolución histórica, sino también, desde el cómo se reconfiguran y entretajan los discursos en la narrativa y practicas frente a este tema, a fin de identificar en que momento aparece la inclusión como enfoque social, específicamente en los contextos educacionales, como una alternativa para atender diferencialmente la diversidad presente en dichos contextos. La pretensión desde esta perspectiva Hermenéutica estuvo centrada en el reconocimiento de las percepciones de los sujetos de investigación miembros de las diferentes comunidades educativas, enfatizando en el punto de vista (concepción, imaginario) individual y colectivo, esperando que a través de las entrevistas a profundidad se pueda aprehender la experiencia de los participantes en torno a la cotidianidad y las particularidades del fenómeno inclusivo.

3.1. Paradigma de la investigación

En tal sentido el enfoque paradigmático de la investigación, se asumió desde la concepción Hermenéutica, un enfoque que permitió interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio interpretativo de los hechos históricos, sociales y psicológicos de los seres humanos imbricados en este análisis.

La utilización de la hermenéutica como un enfoque científico, se da cuando en las ciencias sociales se instala el enfoque empírico analítico, con el cual se da a estas ciencias un estatus similar al de las ciencias naturales, centrado en la objetividad y la identificación de las leyes que rigen un fenómeno. La respuesta de los pensadores de la filosofía humanista a este canon, fue dirigir su mirada hacia la teoría del conocimiento o epistemología, para desarrollar nuevas formas de investigación científica que dieron origen a los llamados

"métodos cualitativos", dentro de los cuales están las distintas escuelas, corrientes y enfoques de la hermenéutica, para llevar a cabo las tareas de interpretación y comprensión de los datos "internos" y "subjetivos" de hechos como los históricos, las posturas ideológicas, las motivaciones psicológicas, la cultura, los enfoques paradigmáticos y el interés cognoscitivo o fin último, que mueve a la acción humana y que constituyen el objeto de estudio de la comprensión hermenéutica. La comprensión hermenéutica ha respondido a la necesidad trascendente de hacer prevalecer la comprensión humana sobre la objetivación natural (Zapata, 2007).

Luego entonces el porqué de este paradigma en el contexto de la presente investigación, se encuentra justificado en la necesidad de darle sentido a la construcción subjetiva y continua de las practicas inclusivas siendo esta la realidad investigada, vista como un todo en donde las partes (la cultura escolar inclusiva, las políticas inclusivas y las practicas pedagógicas existentes o derivadas de estas) se significan entre sí y en relación con el todo. De esta forma el conocimiento respecto a esta realidad avanza a través de formulaciones de sentido común (observaciones, entrevistas...) que se van enriqueciendo con matices nuevos y depurando con mejores interpretaciones hasta llegar a conjeturas cada vez más ciertas.

Este paradigma hermenéutico sirvió para interpretar la realidad de las IEO imbricadas en el estudio, en forma sistémica y estructural; a la luz de las subjetividades (percepciones e imaginarios) de los sujetos (estudiantes, docentes padres de familias) implicados como objetos de investigación.

Por ello se planteó como camino para lograr este propósito, la utilización de métodos y técnicas que faciliten el acercamiento a aquellos ingredientes en torno a la inclusión presentes en la realidad de dichas IEO, haciendo observable la naturaleza compleja de los mismos, en una mirada sistémica desde lo simple a lo complejo propiciando la caracterización mas no la ponderación.

Lo que se buscaba con la aplicación de estas técnicas es que los resultados fuesen un reflejo, una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la situación estudiada.

Ahondando en las interacciones que subyacen en la vida de cada uno de los sujetos y de las comunidades educativas a las cuales pertenecen; de esta forma se le dio mayor validez a la investigación toda vez que el conocimiento producido es de carácter reflexivo y crítico, aportando de esta forma al desarrollo, emancipación y autorregulación de estas IEO.

Los instrumentos de recolección de información utilizados en el estudio fueron validados por expertos, otorgándole confiabilidad al proceso y orientando el nivel de concordancia interpretativa en tanto fueron tres los observadores y además los responsables de las entrevistas y el análisis documental, generando suficiente confiabilidad interna; pero a su vez la externa, dado que existió la concordancia entre los hallazgos de los tres investigadores respecto a los contextos abordados. Otro aspecto de confiabilidad estuvo dado por la categorización sistémica que orientó la investigación. Estas fueron concretas, precisas, observables, descriptibles e interpretables.

En este orden de ideas, buscando dar cuenta de estos aspectos procedimentales y metodológicos de la investigación, se estructuró una matriz que operacionaliza y correlaciona las tareas científicas propias de esta. Parte desde la pregunta problémica, en articulación con las sub-preguntas, los objetivos, la categorización y subcategorización de las unidades de análisis de los sujetos implicados como objetos de investigación o estudiado, definiendo las diferentes técnicas y fuentes que se usaron para el abordaje de la información en el terreno. Tal como se grafica a continuación:

Tabla 4. Operacionalización de las Tareas Científicas

TAREAS CIENTÍFICAS								
¿Cuáles son las concepciones y caracterizaciones que subyacen en las prácticas inclusivas que potencian la transformación personal y social en las Instituciones Educativas ?	Develar las concepciones y Caracterizaciones de las prácticas inclusivas que subyacen en las Instituciones Educativas para posibilitar la transformación personal y social de las Instituciones educativas oficiales de carácter inclusivo de la localidad I. Cartagena .	¿Qué características configuran la cultura escolar inclusiva de las instituciones objeto de estudio, a luz de las concepciones de los miembros de la comunidad educativa?	• Caracterizar la cultura escolar inclusiva de las instituciones objeto de estudio, a luz de las concepciones de los miembros de la comunidad educativa.	Cultura Escolar Inclusiva	Contenido: Percepciones de sobre la organización social y Asunciones, Creencias, Valores, pautas de conducta y relaciones que caracterizan la escuela	Entrevista a Profundidad. (Ver Anexo 6)	Estudiantes con NEE	
					Forma: Modelos de Relación y formas de asociación	Entrevista a Profundidad (Ver Anexo 7)	Docentes	
		¿Cómo se desarrollan las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas a partir de la política institucional adoptada en atención a la normativa Nacional existente?	• Contrastar las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas, frente a la filosofía institucional adoptada a partir de la política Nacional existente.	Barreras Metodológicas y Prácticas	Contenidos y Adaptaciones Curriculares Recursos Didácticos diversificados Estrategias de Enseñanza aprendizaje Diversificadas Sistema de evaluación: criterios y promoción Flexibilidad	OBSERVACIÓN (Directa no participante) (Ver Anexo 8)	Docentes y estudiantes en interacción	
				Filosofía Institucional y Política Nacional Inclusiva	PEI Manual de Convivencia, Instancias del Gobierno Escolar (Consejo académico, directivo, de padres y estudiantil), Planes de desarrollo Institucional Decretos y Normas Nacionales sobre Inclusión	Análisis de contenido (como Herramienta complementaria) (Ver Anexo 9)		Documentos institucionales y Normativa Nacional
		¿Qué tipo de acciones transformarían las prácticas educativas en las IE oficiales de carácter inclusivo, considerando las oportunidades existentes en las mismas?	• Proponer acciones que posibiliten la transformación de las prácticas educativas en las IE oficiales de carácter inclusivo a partir de las oportunidades existentes en las mismas	Posibilidad de transformación de las prácticas educativas en inclusivas	Prácticas en el aula Prácticas fuera del aula	Triangulación, Utilizando el Programa Atlas Ti.	Áreas de Gestión Institucional	

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

3.2. Enfoque investigativo

Al respecto del diseño metodológico, en coherencia con la naturaleza de los objetivos y acorde con el nivel de conocimiento que se pretendió alcanzar, esta investigación corresponde al enfoque cualitativo de tipo Descriptivo, en tanto se describió, en todos sus componentes principales, la realidad de las IEO de la Localidad 1 de Cartagena en relación con las prácticas educativas inclusivas que se gestan en ellas.

En cuanto a su perspectiva Transversal de Alcance Descriptivo, permitió a los investigadores desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) de la perspectiva de las prácticas inclusivas en las IEO de carácter inclusivo de la localidad 1 de la ciudad de Cartagena, a partir de sus características. Describir en este caso es sinónimo de medir. Medir los conceptos que determinan las características de dichas prácticas con el fin de especificar las propiedades importantes de estas comunidades educativas, bajo análisis. El énfasis estuvo centrado en el estudio independiente de cada característica, que de alguna manera se integraron, con el fin de determinar cómo es o cómo se manifiesta la situación de inclusión en estas instituciones; dando origen a una perspectiva más amplia de dicho fenómeno educacional.

3.3. Las tareas científicas y los procesos para el análisis de la información

Las tareas científicas que dinamizaron las fases de la investigación se encontraron estrechamente articuladas con los objetivos propuestos y de estos se desprendieron las respectivas formas o técnicas de abordaje de la información requerida para la concreción de los mismos y que al final condujeron a la caracterización de las prácticas inclusivas subyacentes en las Instituciones Educativas como posibilidad de transformación personal y social de estas.

Luego entonces la tarea inició identificando cuándo estas instituciones del Distrito pasan a ser inclusivas, cómo se originó ese proceso, si este respondió a una iniciativa institucional, a una necesidad contextual o a una directriz Ministerial; así como develar

cuáles fueron los criterios para denominarlas como inclusivas, cómo el marco normativo orientó las políticas inclusivas en el Distrito y como en estas Instituciones se asumió dicha política; siendo estas, parte de los compromisos implícitos en la investigación y un punto de partida en sí misma.

Categorialmente, la investigación le apuntó en primera instancia a la caracterización de la cultura escolar inclusiva de las instituciones objeto de estudio, dicha categoría de análisis se abordó a luz de las concepciones de los maestros y estudiantes involucrados directamente en el proceso de inclusividad. El interés estuvo centrado en los discursos y las relaciones que se establecen entre estos, para lograr comprender las concepciones de los diferentes agentes o miembros de las comunidades educativas (específicamente de los docentes y estudiantes con NEE incluidos), que posteriormente se podrían traducir en barreras del proceso inclusivo. De tal modo que el análisis del contenido de dichos discursos se asumió como una herramienta metodológica complementaria basados en los resultados obtenidos luego de la realización de las entrevistas, dándole validez a las intenciones hermenéuticas (interpretativas y comprensivas) propias de la naturaleza del fenómeno abordado en esta investigación.

Aunque es necesario aclarar que en ningún momento se pretendió establecer la forma de relación entre estas características, y se esperaba que los resultados pudiesen ser usados para predecir mayores aciertos en las instituciones que la han venido ejerciendo y para impulsar el desarrollo en las instituciones que aún no la están haciendo (Hernandez, 2009).

En segunda instancia, otra de las tareas científicas tuvo como fin el Contraste de las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas, frente a la política institucional adoptada a partir de la normativa Nacional existente. Es por ello, que desde esta perspectiva hermenéutica se buscó traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos (Documentos institucionales: PEI, Misión, Visión, Manual de Convivencia, entre otros) y contextos (historia, cultura, política, religión, filosofía, sociedad, educación, inclusión, etc.), en comparación y contrastes con las actuaciones (Prácticas Inclusivas susceptibles de ser observables) permitiendo emerger unos

resultados con gran resolución y con mayor objetivación, tal como lo plantea Mardones (1991).

Por último, atendiendo a las características propias de la hermenéutica como una técnica, un arte y una filosofía de los métodos cualitativos (o procesos cualitativos), tales como el interpretar y comprender, para desvelar los motivos del actuar humano, esta investigación asumió el reto de vislumbrar las perspectivas de las practicas inclusivas de las IE oficiales del Distrito de Cartagena identificando las oportunidades existentes en estas IE para la transformación personal y social de los sujetos y contextos de inclusión.

De esta forma se dio cumplimiento con lo que ha caracterizado a las diversas escuelas, corrientes y enfoques de la hermenéutica: “su compromiso de conducir un mensaje de un sujeto a otro y de comprender o hacer comprensible el significado y fin de un texto o un contexto entre personas, permitiendo recuperar el sentido de la existencia humana”.

3.3.1. Selección de Contextos e Informantes. Pasando al tema referido a los sujetos y contextos que nos ofrecieron la información necesaria para la investigación; estos fueron abordados atendiendo a criterios de estructuralidad sistémica más no de aleatoriedad descontextualizada y de profundidad mas no extensión numérica, según su relevancia para los objetivos de la investigación. (Martinez, 2006); de tal forma que estuvieron representados los sujetos (Docentes, estudiantes, padres de familias,... etc.), los contextos (IEO, sus aulas y otros escenarios); con el propósito de triangular la información aportada por cada uno de estos.

En este orden de ideas inicialmente se definió que se analizarían sólo aquellas instituciones de carácter oficial que cumplen con el criterio de inclusivas según lo establecido por la Secretaria de Educación del Distrito, y que del mismo modo estuviesen ubicadas en la localidad 1 de la ciudad de Cartagena de Indias.

Haciendo un análisis panorámico del total de las Instituciones Educativas oficiales y Privadas adscritas a la Secretaria de Educación Distrital (2013), la Ciudad de Cartagena cuenta con 424 instituciones educativas, de las cuales 89 son oficiales y 335 son privadas. Del total de instituciones oficiales solo 17 son de carácter inclusivo y representan un 15% del total de las IEO existentes, en particular 10 de estas instituciones se encuentran ubicadas en la localidad 1 (Histórica y Caribe Norte), y estas a su vez representan el 59% con respecto a las 17 instituciones educativas reconocidas por su carácter inclusivo, constituyéndose estas últimas en el universo poblacional objeto de estudio tal como ya se había mencionado. (Ver tabla No.3)

Tabla 5. Listado y ubicación de las instituciones educativas inclusivas oficiales de la ciudad de Cartagena

1	Antonia Santos	Histórica y Caribe Norte
2	Antonio Nariño	Virgen y Turística
3	Ciudad de Tunja	Virgen y Turística
4	Corazón de María	Histórica y Caribe Norte
5	De Bayunca	Virgen y Turística
6	De Ternera	Industrial y la Bahía
7	Domingo Benkos Bioho	Histórica y Caribe Norte
8	Esc. Normal Superior	Histórica y Caribe Norte
9	José de la Vega	Histórica y Caribe Norte
10	Luis Carlos López	Industrial y la Bahía
11	Manuela Beltrán	Histórica y Caribe Norte
12	María Reina	Virgen y Turística
13	Mercedes Abrego	Industrial y la Bahía
14	Nuevo Bosque	Histórica y Caribe Norte
15	Olga González Arraut	Histórica y Caribe Norte
16	San Juan de Damasco	Histórica y Caribe Norte
17	Soledad Román de Núñez	Histórica y Caribe Norte

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Una vez identificadas las 17 IEO de carácter inclusivo, se asumió como proceso de partida, imbricado en el trabajo cualitativo, la realización de un mapeo que buscó el acercamiento con la realidad social o cultural objeto de estudio, con el propósito de identificar los actores o participantes, los eventos y situaciones en los que interactúan dichos

actores y las variaciones de tiempo y lugar de las acciones que estos desarrollan; dicho acercamiento permitió identificar los rasgos más relevantes de las IEO que le otorgan la denominación de Inclusivas; como son la voluntad de admitir estudiantes con NEE, haber vivido anteriormente la experiencia de IEO integradora, manifestar en su PEI un horizonte institucional enfocado a la inclusión; una vez todos estos criterios el ente territorial, en este caso las secretaria de Educación Distrital les hace el reconocimiento de IE Inclusivas.

Uno de los hallazgos de este mapeo fue el reconocer que un total de 10 IEO con la denominación de inclusivas, es decir la mayoría, se encuentran ubicadas en la Localidad 1; en estas se aplicó un instrumento de caracterización (ver Anexo 3) a fin de identificar algunas particularidades que de una u otra forma garanticen el desarrollo de la investigación atendiendo a criterios de inclusión de los ambientes tanto de las localidades como de las IEO, tales como:

Tabla 6. Criterios de selección de contextos

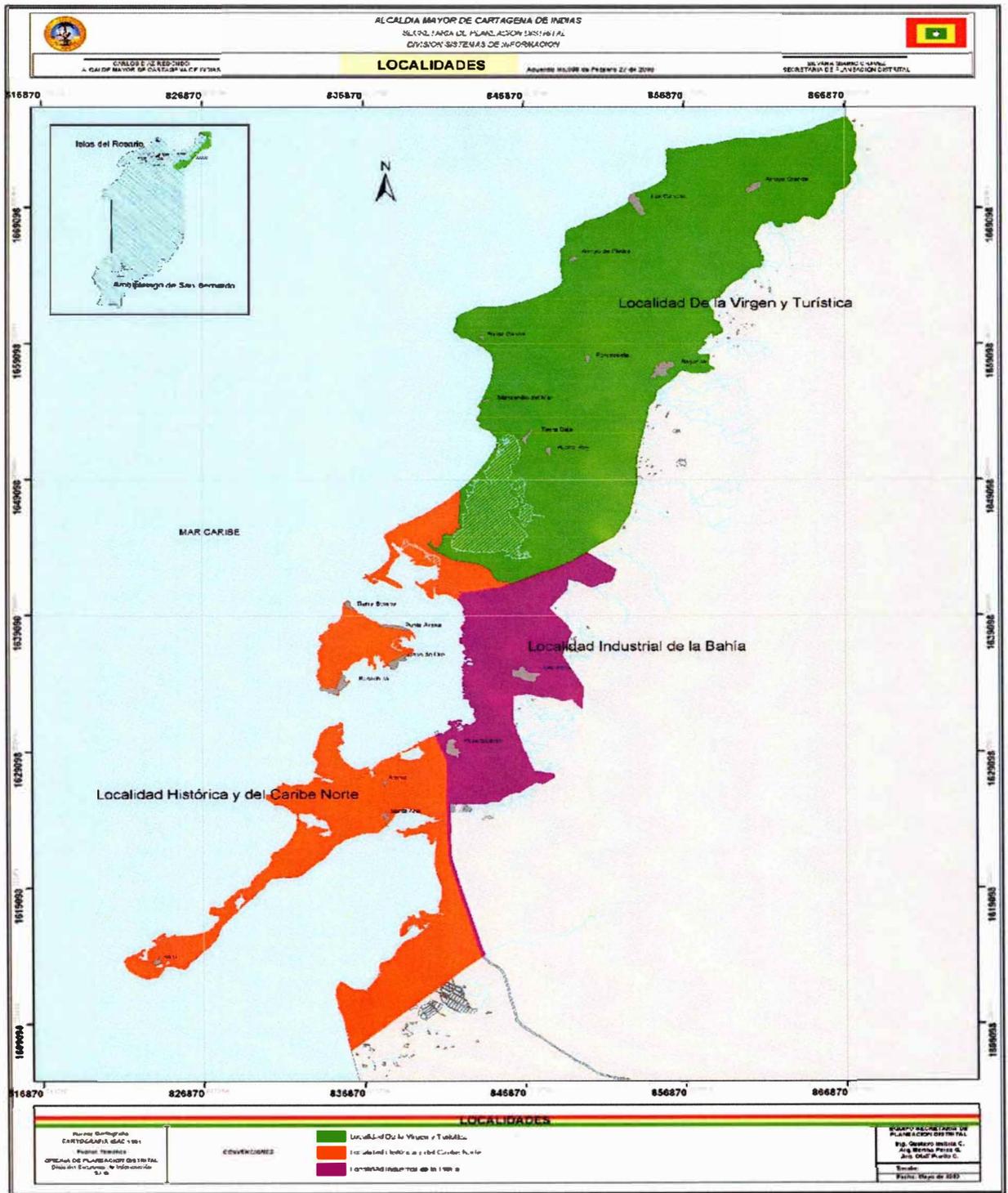
Localidad	La ciudad de Cartagena de Indias está organizada en 3 Localidades. Par los fines de este estudio se escoge la Uno (1), Porque en ella se encuentran la mayoría de las instituciones de carácter inclusivo de la ciudad y además comprende una zona insular de interés para el Distrito y el Grupo Investigador.
Instituciones educativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Voluntad de participación. 2. Reconocimiento del carácter inclusivo por parte del distrito. 3. Estar ubicado en la localidad 1 4. Poseer información sistematizada de la población sujeto de estudio. 5. Que se permita la revisión del PEI. 6. Que se permitan las observaciones no participantes, las entrevistas a docentes y estudiantes, previo consentimiento informado del Rector de dicha IEO (ver Anexo 4) 7. Otro criterio tenido en cuenta para la selección de estas Instituciones está asociado a las características o tipologías de la población con NEE, que es atendida con predominio en estas y que se mantiene como una constante entre las tres IE

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

A partir del cumplimiento de estos criterios se determinó trabajar con una muestra de 3 de estas IEO; esto además obedeció, entre otros criterios, a que en los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés no está centrado en la generalización de los resultados del estudio a una población más amplia.

En otras palabras se utilizó un muestreo de Casos –TIPO, cuyo objetivo, es la riqueza, profundidad y calidad de la información, más no la cantidad ni la estandarización, ya que además, en estudios con perspectiva hermenéutica la meta es interpretar los valores, ritos y significados de un determinado grupo o situación social. (Sampieri, 2006) Así mismo obedece a criterios como la ubicación geográfica de cada Institución, ya que las tres seleccionadas se encuentran distribuidas en la localidad 1 (Histórica y del Caribe Norte) entre lo Insular (Bocachica) y los barrios del Bosque y Pie de la popa; dicha distribución ayudó a realizar una inmersión en el campo de manera más holística y a la vez responde a una tendencia de los órganos territoriales en tanto existe un marcado interés por las zonas Insulares y marginales de la ciudad, y dos de estas IE cumplen con este criterio. Para ampliar la información ver la siguiente imagen:

Imagen 1. Mapa de ubicación de las localidades del distrito de Cartagena incluir la ubicación de los barrios



Fuente: OFICINA DE PLANEACIÓN DISTRICTAL. División Sistemas de Información.

Una vez definido el asunto de los ambientes, se pasó a la selección de los casos, organizados en fuentes primarias y secundarias. Las primeras representadas por los Estudiantes con NEE y los Docentes que están a cargo de estos en las aulas.

Con respecto a los estudiantes se tuvo en consideración aspectos como la edad pero de cara al concepto de lo mental y cronológico, más el nivel de funcionalidad y comprometimiento de sus habilidades cognitivas; así como la certeza del diagnóstico y su vinculación o reporte en el SIMAT Sistema de Matricula Estudiantil, sin considerar el grado escolar en el cual estuviesen matriculados como un criterio de selección; y en cuanto a los docentes se constituyó en una exigencia que estos, tengan incluidos estudiantes con NEE en su aulas y que además hayan manifestado la voluntad de participación en la investigación; la cual será anticipadamente formalizada con las respectivas firmas de los consentimientos informados (ver Anexo 5). En síntesis en la siguiente tabla se muestran los criterios de inclusión de los casos.

Tabla 7. Criterios de selección de informantes y tipo de Fuentes

Estudiantes con NEE	Primaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe estar diagnosticado con alguna de estas tipologías: Sensorial, Cognitiva, Comportamental o Motora. 2. Aceptación del padre, a que su hijo forme parte del proceso investigativo.
Docentes	Primaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe ser docente que orienten niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aula regular. 2. Voluntad de participación en el proceso investigativo (firma de consentimiento informado).

Padres de familia	Secundaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe ser padre, madre o cuidador del estudiante con NEE incluido en el aula regular. 2. Voluntad de participación en el proceso investigativo (firma de consentimiento informado).
Administrativos	Terciaria	<ol style="list-style-type: none"> 1 .Se selecciona de manera aleatoria, con previa manifestación de su aceptación, para participar en la investigación (Consentimiento informado).

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Del mismo modo, los docente y los estudiantes fueron observados en su quehacer diario al interior de las aulas de clases, ambiente en el cual se pone de manifiesto en forma directa la máxima expresión de las practicas inclusivas; dichas observaciones se planearon con una frecuencia de tres (3) veces por semana a cada docente, con una duración de 2 horas cada vez y por un periodo total de un (1) mes.

Los consentimientos informados, hasta ahora mencionados, obedecieron a una de las exigencias subyacentes en los estudios cualitativos, estudios que por su naturaleza social, demandan un tratamiento especial en cuanto al aspecto ético y sus respectivas implicaciones e impacto en los sujetos que están siendo investigados; por tanto fue importante que estos consintieran su participación de forma voluntaria, previo conocimiento de los objetivos de la investigación, su finalidad, los riesgos, beneficios y compatibilidad con sus valores, intereses y preferencias, decidiendo libremente y con responsabilidad sobre sí mismos. (Bautista, 2011).

El compromiso de los responsables del estudio, luego de la aceptación por parte de los sujetos de investigación, no es otro que garantizar el cuidado con sigilo y en forma

discreta de toda la información suministrada por estos, bajo la premisa de no revelar identidades, personales ni institucionales; pues los consentimientos informados se justifican precisamente por la necesidad de respetar a las personas y sus decisiones autónomas. Estas acciones permitieron que los sujetos de investigación, se manejaran con mayor confianza y objetividad durante los momentos de recolección de la información.

Las 3 instituciones educativas oficiales, fueron denominadas por el grupo investigador como A, B y C, a fin de proteger la identidad e intimidad de las mismas. De igual forma, se otorgó la denominación a los estudiantes y docentes observados y entrevistados como estudiantes 1, 2, 3, 4, 5 y 6 y docentes 1, 2, 3, 4, 5 y 6; lo cual fue especificado en los consentimientos informados autorizados por cada uno, también atendiendo a los criterios de privacidad y reserva de la identidad de los informantes y casos abordados. De acuerdo a esto, las denominaciones quedarían así:

Instituciones	IEO-A	IEO-B	IEO-C
Docentes	Docente 1 IEO-A Docente 2 IEO-A	Docente 3 IEO-B Docente 4 IEO-B	Docente 5 IEO-C Docente 6 IEO-C
Estudiantes	Estudiante 1 IEO-A Estudiante 2 IEO-A	Estudiante 3 IEO-B Estudiante 4 IEO-B	Estudiante 5 IEO-C Estudiante 6 IEO-C

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

3.4. Análisis de la información

El análisis de la información se realizó a través del programa Atlas Ti.6 ® desde una perspectiva hermenéutica, en atención a los siguientes pasos:

1. Codificación de los instrumentos y documentos objetos de análisis, tales como las entrevistas a docentes y estudiantes, rejilla de observación y documentos institucionales de las respectivas escuelas objetos del estudio.

En este paso se inició con la asignación de códigos a los documentos mencionados, considerados como primarios. La clasificación de la codificación fue determinada como códigos macros o abiertos ya que permitieron un análisis general de la información al tiempo en que facilitó el relacionamiento de los códigos existentes y dimensionar los códigos emergentes, los cuales develaron información no esperada, en torno al contexto y de acuerdo al análisis de los documentos primarios.

2. Al interior de algunos códigos se realizaron anotaciones y comentarios que ayudaron a su correlación, sirviendo como auxiliares para el esclarecimiento de conceptos y abstracciones de la meta información consolidada en los documentos primarios y a su vez coadyuvaron con la develación de los conceptos emergentes.

3. Una vez que el programa Atlas Ti.6 ® fue alimentado con la información obtenida durante el proceso de recolección de cada una de las categorías de análisis, previa codificación, tal como se mencionó en el paso anterior, este procede a la elaboración de redes semánticas que relacionan los códigos macros, los abiertos y los emergentes teniendo presente no solo el análisis de los documentos y los comentarios surgidos en toda la lectura, sino también cómo el marco teórico podría dar respuesta o no a los conceptos y prácticas emergentes surgidas de los diferentes instrumentos primarios.

Todo este análisis permitió descubrir las conexiones entre los conceptos, interpretar de una mejor manera los hallazgos y poder comunicar efectivamente los mismos. Este paso concluyó con la realización, tanto de redes de códigos así como también de comentarios y la respectiva interacción entre ambos, que posteriormente fue utilizada para la etapa de triangulación.

Esta etapa de triangulación toma como punto de partida el entendimiento de las realidades, especialmente las humanas, como un todo polisistémico que se rebela cuando es reducido a sus elementos (Martinez, 2006), de allí la utilización de una diversidad de técnicas e instrumentos (observación directa, entrevistas y análisis documental) lo que a su vez genera multiplicidad de datos provenientes de diferentes fuentes de información (Docentes,

estudiantes, padres, contextos y textos); haciendo exigible un tratamiento especial de cada uno de esos elementos.

Lo anterior justifica aún más la pertinencia y las riqueza que ofreció el programa Atlas Ti.6 ® toda vez que facilitó la tarea de triangulación de datos, mejorando notablemente los resultados de la investigación, su validez y confiabilidad.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación a partir de los objetivos propuestos, constituyéndose en un subcapítulo cada uno de ellos. De tal forma que los datos obtenidos, mediante las técnicas de la entrevista, la observación y el análisis de contenido, aplicadas a las diferentes fuentes primarias y secundarias permitieron develar las categorías y subcategorías que orientaron la investigación, siendo estas en primer lugar, las características que configuran la cultura escolar inclusiva, en segundo lugar las prácticas desarrolladas por los docentes, en articulación con la filosofía institucional, y en contraste con la normativa nacional existentes; así como en un tercer lugar las posibilidades de transformación de las prácticas educativas en inclusivas, la cual se abordó a partir de la técnica de triangulación.

Los datos obtenidos fueron cargados al programa Atlas Ti.6 ®, una vez analizados este arrojó redes semánticas en las que se visibilizan las categorías previamente establecidas en articulación con la teoría, y con las subcategorías propias y las emergentes, de las cuales se tomó partido para engrosar el análisis; constituyéndose en el referente para pensar en posibilidades de transformación, desde el lugar de las percepciones de los miembros y órganos de las comunidades educativas estudiadas.

El programa Atlas Ti.6 ®, al contribuir con el despliegue de la técnica de triangulación, dio origen a su vez al descubrimiento de las conexiones entre los elementos develados por cada sujeto y a la interpretación con mayor objetividad de los hallazgos; haciendo más efectiva la comunicación de los mismos.

4.1. Caracterización de la cultura escolar inclusiva

Para ahondar en las características que configuran la cultura escolar inclusiva, siendo esta una de las categorías de análisis de la investigación, se aplicaron entrevistas a docentes (Ver anexo 7) y estudiantes (Ver Anexo 6), dos de cada uno por IEO, lo que permitió develar

los imaginarios y las concepciones de estos, sobre el proceso de inclusión de estudiantes con NEE, vinculados en las aulas regulares. Específicamente se indagaron las subcategorías sobre la organización social y asunciones, creencias, valores, pautas de conducta y relaciones que caracterizan las instituciones.

Se inicia con la IEO-A, ubicada en la localidad uno, con una población distribuida en tres sedes anexas, con especial atención en educación inclusiva, déficit cognitivo y déficit auditivo, trabajando en la satisfacción de las necesidades educativas y de formación hacia la búsqueda de la excelencia y lograr el óptimo desempeño en el ámbito familiar, laboral y socio cultural, dadas las condiciones de vulnerabilidad de su población.

En primer lugar las entrevistas a los docentes de esta institución, muestran algunos hallazgos significativos como es el caso del Docente 1- IEO-A, quien manifiesta textualmente *“no estoy de acuerdo con la inclusión en el salón de clases, esta debería hacerse pero por fuera del salón, en actos deportivos, en actividades lúdicas, actos culturales”*, además ante su construcción respecto a la inclusión expresa *“Proceso que se da cuando en un grupo hay una discapacidad”* estas respuestas por parte de la docente muestra claramente su desacuerdo con este enfoque de atención educativa, asociado a que debe ser implementada solo para la atención de los casos de niños con algún tipo de discapacidad y practicada en espacios informales de aprendizaje, mediante la puesta en marcha de actividades de distensión y ocio.

Afirma que su saber cómo pedagoga reeducativa no es debidamente explotado fuera del marco del salón de clases, viendo limitada su labor por falta de tiempo y conocimientos especializados en temáticas tales como NEE de tipo cognitivo y motor.

Desde el punto de vista organizacional considera que existe un buen equipo de apoyo pedagógico en la sede principal para afrontar los retos relativos a la inclusión educativa de los niños con NEE, pero, por su lejanía con la sede anexa donde trabaja, el abordaje de algunos casos específicos no se atiende a tiempo.

En cuanto a los resultados de las distintas intervenciones pedagógicas y conclusiones asumidas por el grupo de apoyo pedagógico de la sede principal de la escuela, le son conocidas gracias a las charlas informales que mantiene con algunos padres de familia de niños con NEE cada fin de mes. Dice desconocer las acciones de seguimiento pedagógico efectuadas directamente por equipo técnico.

La metodología educativa empleada por ella implica la realización de actividades tendientes a la superación de dificultades de tipo motor, valiéndose del rasgado en muchas actividades.

Siente mucha alegría por los frutos que rinde su esfuerzo por enseñarles a los niños la lengua de señas colombiana y su correspondiente dominio del vocabulario básico para poder comunicarse, utilizando la lúdica como estrategia para su trabajo en el aula con los niños.

Por su parte la docente 2- IEO-A expresa, desconocer el tiempo desde el cual la escuela, para la cual labora, es denominada inclusiva, asociando este termino con la unidad de lo diferente.

Comenta que su experiencia con personas en condición de discapacidad, representó una gran transformación personal, puesto que aprendió a ver el mundo desde la perspectiva de los niños con NEE y de sus correspondientes padres, teniendo en cuenta sus sentimientos e ideas surgidas ante el reto de educar a niños con síndrome de Down.

Como educadora especial dispone de algunas herramientas necesarias para incluir en muchas actividades académicas a estudiantes que presentan NEE, sin embargo percibe que la organización social de la escuela con relación a la inclusión presenta fallas que parten desde su misión por no contar con los espacios adecuados al momento de la realización de dichas actividades, razón por la cual, algunos de sus compañeros prefieren excluir a estos niños de las mismas, tal interpretación parte de la afirmación textual de la docente *“Primero que todo, la escuela no está organizada socialmente, para atender a esta población, yo pienso que más que todo la escuela no .son las herramientas que el sistema del gobierno*

como tal les ha brindado, es decir , nos hablan de una inclusión que está en un papel pero más no, por ejemplo no hay un sistema de evaluación para esos niños, nosotros los evaluamos de la misma forma como evaluamos a los otros niños, este no hay las adaptaciones curriculares, esas las hemos nosotras acá, digamos. No es algo que esté institucionalizado eso lo lleva uno acá y lo sabe uno acá. En realidad, pero cuando ya nos tenemos que enfrentar a una comisión de evaluación y al resto de las cosas allí es que viene el problema”

Además expresa que ha experimentado sentimientos de culpa por no estar brindando mediante su práctica pedagógica, respuestas a las necesidades específicas de estos niños; también enuncia *“pero siento que muchos de mis compañeros no se les ha brindado en realidad las herramientas, las capacitaciones y entonces ellos lo que hacen es estigmatizar al niño que tiene dificultad, porque le causa problemas y siento que los han dejado solos en este proceso. A los profesores a ellos los han dejado solos”* el testimonio anterior, denota la inquietud y turbación de la docente, ante los procesos educativos de los estudiantes con NEE y las posibilidades que ofrece la escuela desde uno de sus participantes, en este caso los docentes.

Afirma que la falta de apoyo de algunos padres de familia se constituye en otro elemento que no posibilita la inclusión plena de estos. Por ello, se ve en la necesidad de motivarlos permanentemente para que apoyen académicamente el proceso inclusivo que se sigue con sus hijos.

En cuanto a la atención a la diversidad afirma que al equipo de apoyo le falta más organización, aunque, de vez en cuando, este grupo de profesionales y la escuela programan con otras instituciones del estado actividades recreativas y culturales.

Con relación a los aspectos metodológicos que soportan su práctica agrega *“yo he utilizado muchas metodologías, porque necesito trabajarles su conducta, hasta el que está desmotivado y necesita de la pedagogía de las metodologías flexibles. Yo pienso que de esta puedo coger esto y de la otra pues retomo algo diferente,, porque es que estamos hablando*

de una diversidad también, digamos que a cada uno le sirve una metodología diferente” esta publicación verbal, denota desde el discurso de la docente, variadas metodologías de trabajo a fin de poder hacer frente al compromiso educativo de atender a la diversidad de los sujetos que aprenden, en este caso sus alumnos, quienes, de acuerdo con este testimonio, *“gracias a la implementación de estas metodologías diferenciadoras he logrado que un niño a quien no le gustaba estar en clases, se sienta bien y participe según sus capacidades en las distintas actividades académicas al interior del salón”*.

Otro elemento que resalta la maestra en sus respuestas al referirse a las metodologías, está asociado a tener la misma personalidad amorosa para con todos los niños, razón por la cual le resulta más fácil llegarles al corazón.

En segundo lugar los resultados de las entrevistas a los Estudiantes, permiten ir contrastando los imaginarios presentes en ambas fuentes. El estudiante 1-IEO-A, se encuentra matriculado en la institución desde hace más de 8 meses, tiene 9 años y cursa actualmente el grado de preescolar. Presenta una condición de discapacidad auditiva (hipoacusia) y no domina la Lengua de Señas Colombiana.

Dice ser *“bien”* recibido por compañeros de clases, maestros y demás personal institucional de la escuela.

Dentro de las actividades organizadas por la escuela en las cuales ha participado, afirma *“bailé”* y al nombrar lo que más le gusta de su escuela se refiere al *“juego”*. No responde a la pregunta acerca de que cambios le gustaría ver en su escuela.

El Estudiante 2- IEO-A. Se encuentra vinculado a la escuela desde hace más de 2 años, cursando el grado 1º, tiene 7 años y tiene una condición de discapacidad cognitiva.

Al ingresar a la institución relata que se vio en la necesidad de actuar con violencia frente al resto de compañeros quienes se burlaban de él, ya que su maestra no hacía nada frente a esta situación, manifestando textualmente *“Yo era el más pequeño de toda la clase*

y todos se burlaron de mí, la profe no hizo na y me llené de rabia y los casqué a todos, me quite el zapato y los encendí a zapato y después todos lloraron, para que no se metan con migo”.

Según sus propias palabras, algunas personas le tratan bien, haciendo especial hincapié en el comportamiento que tiene la profesora para con él, textualmente lo dice así: *“Todos me tratan mal, las otras me tratan más bien, bueno la seño me trata bien”*, hasta ahora, el discurso entre la docente y sus estudiantes es coherente, con relación al trato cordial y amoroso.

Dice no participar en actividades promovidas por la escuela, sin embargo, en otro momento de la entrevista expresa *“Lo que más gusta de la escuela es participar en actividades donde se puedo colorear y usar el computador”*

En cuanto a los cambios institucionales que desearía ver estarían los de poder contar con mayor espacio físico en el patio a fin de no ser molestado por sus compañeros

Al contrastar los iniciales resultados respecto a la cultura escolar inclusiva, desde las concepciones compartidas por maestros y estudiantes con NEE, pertenecientes a la IEO-A, se concibe y reconoce la educación inclusiva como una modalidad de atención solo para el trabajo con niños especiales o en condición de discapacidad.

Desde el punto de vista organizacional se identifica y reconoce a los grupos de apoyo pedagógico como instancias idóneas para la elaboración de modalidades de atención educativas concretas, asociando la operatividad de los mismos a la organización social, tal como lo expresa la docente 1 al preguntarle *¿Cómo percibe usted la organización social de la escuela con relación a la inclusión? “Si hay un equipo bien conformado pero está en la sede principal, y cuando llegan a esta sede ya el acontecimiento ha pasado. No están en el preciso momento. En la sede no hay una buena organización”* esta expresión deja ver al tiempo el reproche ante su escasa interacción con los docentes de aulas inclusivas, así como la poca socialización de sus resultados o estrategias pedagógicas de intervención de algunos

casos específicos que así lo requieran. En este sentido y ante el mismo interrogante, la docente 2, de la misma institución, expresa:

“Primero que todo, la escuela no está organizada socialmente, para atender a esta población, yo pienso que más que todo la escuela no, son las herramientas que el sistema del gobierno como tal les ha brindado, es decir, nos hablan de una inclusión que está en un papel pero más no, por ejemplo no hay un sistema de evaluación para esos niños, nosotros los evaluamos de la misma forma como evaluamos a los otros niños, este no hay las adaptaciones curriculares, esas las hemos nosotras acá, digamos. No es algo que esté institucionalizado eso lo lleva uno acá y lo sabe uno acá. En realidad, pero cuando ya nos tenemos que enfrentar a una comisión de evaluación y al resto de las cosas allí es que viene el problema, el niño tiene NEE y no podemos mandarlo remitirlo para una escuela de educación especial. Bueno yo estuve indagando y cuando a mi me hablaban de inclusión en esta institución, decían que la inclusión era para los niños sordos, pues el perfil de la escuela era para niños sordos, por eso los niños que no presentaban esa condición debían ser remitidos a otros colegios, es decir que aquí no se aceptaban niños con, hiperactividad, niños con déficit cognitivo o niños con trastornos neuromotor.

Continúa diciendo *“No porque la inclusión aquí era sólo para niños sordos o niños sordos que tenían otra condición de discapacidad asociada entonces ellos los aceptan y les dan un tratamiento diferente y los que no tienen limitación auditiva, son remitidos a otras instituciones”*.

Esta manifestación, deja ver que la docente está convencida de que la inclusión no parte del docente, sino de otros entes, aunque en su discurso deja ver que son ellos es decir los docentes quienes implementan un sistema de evaluación y diseños curriculares homogenizados y heterogéneos. En este sentido el reconocimiento acerca de las adaptaciones curriculares, las docentes, no resultan ser las más idóneas para el trabajo con este tipo de niños, porque están sustentadas en parámetros de educación regular, desconociendo así las particularidades psicológicas de aquellos sujetos que aprenden, tal como lo manifiestan la docente 1 *“En el aula el proceso es lento porque es no es fácil llegar*

a ellos y como son más lentos mmm, eso afecta al oyente” esto permite deducir, que hay mitos que aún permean las concepciones de los docentes.

Se otorga relevancia a la utilización de la lúdica como estrategia pedagógica que fundamenta la intervención educativa e inclusión de niños con NEE, así como la asunción de estos como los escenarios exclusivos para la inclusión, tal como lo expresa la docente 1 *“Con niños sordos y oyentes dentro de las aulas, no estoy de acuerdo con la inclusión de clases, Porque fijate... esta debería hacerse pero por fuera del salón actos deportivos, en actividades lúdicas y actos culturales”*

Se nota que la participación e inclusión de estos niños muchas veces está supeditada a la realización de eventos institucionales tales como izadas de bandera, celebración de eventos especiales, razón por la cual algunos niños con NEE prefieren no participar de las mismas puesto que al preguntarles *¿Reconoce usted en la escuela, la existencia de espacios de participación activa de la población con NEE que les permitan ser incluidos en otras actividades fuera del aula?,* la docente 1 responde que *“Sí. Se dan los espacios, cualquiera puede trabajar con los niños pero no aprovechan, no valoran el recurso humano. O sea no nos explotan eso que sabemos. Ven a los docentes sólo en prácticas de aula y se desconoce la formación que tenemos. Fijate. Yo soy pedagoga re-educadora y estoy en pre-escolar”* ante el mismo interrogante, la expresión de la docente 2 *“Por ejemplo no podemos aceptar a un niño que tenga trastorno neuromotor, porque no hay una rampla, creo que en ninguna institución del distrito, bueno por lo menos en las que yo no conozco, bueno, no sé si estoy equivocada, pues yo tengo la experiencia con una niña que tiene problemas motores, de su marcha y fijate, en la entrada hay son unas escaleras, muy peligrosas ella siempre necesita ayuda, entonces desde la infraestructura tampoco están las condiciones. En realidad los niños no se excluyen de las actividades, su educación es igual a la de los otros niños y han participado de todas las actividades curriculares y extracurriculares, de pronto la dificultad ha sido en el apoyo de los padres, porque hay niños que cuando necesitamos, por ejemplo el caso de la niña con trastorno neuromotor, si vamos a hacer una salida pedagógica obviamente ella necesita ir con alguien que la ayude para que ella pueda caminar, a veces ella se cansa, necesita una silla de rueda no la hay, entonces obviamente no la llevan.*

Entonces esa ha sido la falencia, la mamá no la lleva no le da la oportunidad de que ella pues participe en esas actividades por el tiempo de la mamá, el resto ha sido igual. Otro aspecto que se manifiesta desde sus mismos actores, está relacionado con las barreas encontradas por fuera de la escuela.

Cabe anotar que en el reconocimiento acerca de que las adaptaciones curriculares no resultan ser las más idóneas para el trabajo con este tipo de niños porque están sustentadas en parámetros de educación regular, desconociendo así las particularidades psicológicas de aquellos sujetos que aprenden, tal como lo revela la docente 2, al verbalizar *“Bueno si hablamos de la parte pedagógica, digamos pienso que yo desde mi condición como educadora especial de pronto si tengo las herramientas, pero siento que muchos de mis compañeros no se les ha brindado en realidad las herramientas, las capacitaciones y entonces ellos lo que hacen es estigmatizar al niño que tiene dificultad, porque le causa problemas y siento que los han dejado solos en este proceso. A los profesores a ellos los han dejado solas.*

La utilización de la lúdica como estrategia pedagógica que fundamenta la intervención educativa e inclusión de niños con NEE, sin embargo la docente 2 consideran que en la escuela no se atienden las necesidades de los niños, afirmando *“a veces sentimos que no le estamos brindando lo que él necesita realmente”*, esta afirmación, permite considerar la reflexión que hace la docente sobre su desempeño y la posibilidad que esta tiene de mejorar sus prácticas en función de tales reflexiones. Sin embargo la docente 1 sostiene *“Si yo estoy capacitada para atenderla a ella, a veces el tiempo me limita, por lo menos en lengua de señas, el caso de lo familiar, de pronto lo motor y lo cognitivo porque yo no soy especialista en eso”* esta expresión nos aproxima a deducir que la docente al reconocer su vacío respecto al procesos cognitivo y motor, así como la distribución de los tiempos para las actividades académicas, implícitamente está reconociendo la atención inadecuada a las necesidades de su estudiante.

Por otra parte, los imaginarios y las percepciones de los Estudiantes de la I.E.O-A, en torno a la organización social, las asunciones, creencias, valores, pautas de conducta y

relaciones que caracterizan dicha institución, se pueden evidenciar en las respuestas que estos dieron al ser entrevistados (ver instrumento de recolección de información denominado entrevista dirigida a Estudiantes, anexo 6), acerca de su propio proceso escolar inclusivo, tal como lo expresa el estudiante 2 de la IEOA *“Cuando entré, me ponían tareas de bebé, ahora tengo 7 años y me ponen tareas largas. Yo era el más pequeño del salón y todos se burlaron, la profe no hizo na y me llené de rabia y los casqué a todos, me quite el zapato y los encendí a zapato y después todos lloraron, eso es para que no se metan con migo”* esta situación pone de manifiesto el rechazo por las diferencias desde el lugar de los estudiantes y la necesidad de formación de los docentes para generar ambientes donde se respete la diferencia y se prevenga el maltrato por los más vulnerables, en este caso los niños en condición de Discapacidad.

Con la pretensión de identificar la coherencia entre los testimonios de las docente y sus estudiantes, al preguntarles *¿Participas en las actividades culturales, deportivas, religiosas y artísticas que organizan en la escuela? ¿Cómo te sientes en esas actividades?* El estudiante 2 respondió *“Bueno yo no participo en deportivas, porque yo todavía no sé leer, yo buceo, en la playa para observar los peces, yo buceo con unos amiguitos. (Se le hace la pregunta con algunas especificaciones) Solo de colorear”* esta respuesta, denota el nivel de comprensión del niño, así como sus necesidades de aprendizaje, con el explícito de exclusión de las actividades deportivas, esto podría estar asociado a que el niño recibe clases orientadas a la lectura y la escritura mientras sus compañeros realizan deporte o que se suprima la asistencia a los espacios deportivos y culturales como medida de reprensión por no haber logrado los objetivos que se esperan en sus edad cronológica.

También es evidente que se toma como referente para trabajar con el estudiante sus dificultades, más no sus aspectos favorable y en los que se desataca, en este caso la natación, deporte que se puede aprovechar para fortalecer en el niño el manejo de la frustración y la solución de los conflictos de manera efectiva. En este sentido, se puede afirmar que la docente dos es consciente de la necesidad de generar acciones pertinentes con las necesidades de su estudiante.

Pasando a la IEO-B, la cual está ubicada en la zona insular de Cartagena, en el área rural de Boca chica, con un modelo etnoeducativo, académico, reconocida como IE en el año 2002. Cuenta con una población de 1400 estudiantes, pertenecientes a la isla de tierra bomba. Su misión es formar jóvenes integralmente competentes y comprometidos para mejorar el nivel de vida de su comunidad, de las familias y de él mismo.

Durante la entrevista al docente 3-IEO-B. Dice desconocer el hecho de que su escuela sea denominada como inclusiva y desde su percepción e imaginario, la reconoce como un espacio para la realización de actividades, implementación de metodologías y activación de procesos específicos para el trabajo de niños con NEE.

Su experiencia ha sido buena porque eso le ha motivado para seguir adelante en su profesión, además de aportarle nuevos saberes en materia de tratamiento de NEE.

Su participación personal en este proceso inclusivo consiste en algunas ocasiones en llevar a los niños al especialista, incluirlos en actividades escolares, protegerlos de cualquier accidente en la escuela o remitirlos al educador especializado para evitar la exclusión.

Aunque reconoce no disponer de todas las herramientas necesarias para la atención de estos niños con NEE, ha podido implementar algunas estrategias y actividades gracias al hecho de seguir algunas orientaciones u observando el trabajo realizado por educadora especial institucional.

La metodología que soporta su trabajo pedagógico en materia de escritura es la de enseñar las nociones de los objetos hasta llegar a utilizar un alfabeto para estudiar los sonidos así como la forma gráfica de la letra, pasando posteriormente a la construcción de palabras.

Considera satisfactorios los resultados alcanzados en materia educativa porque la gran mayoría ha avanzado, aunque reconoce que algunos estudiantes no han alcanzado las metas que se esperan de ellos; además requieren de mayor trabajo académico.

Manifiesta querer a todos por igual, pero brinda mayor afecto a la niña que presenta NEE por motivos de su condición y comparación frente al resto del grupo escolar.

Al entrevistar al docente 4- IEOB. Manifiesta conocer la denominación de la escuela como inclusiva desde el año 2004. Desde su punto de vista asume que este término se refiere al hecho de aceptar a todo niño que presente discapacidad, que no sea normal.

Al momento de asumir la designación institucional de atender a niños con NEE, en principio lo hace con algo de incertidumbre, sin embargo, logra superar los obstáculos con el pasar del tiempo; aunque admitiendo también carencias en su práctica pedagógica, pues adolece de algunos elementos concernientes al trabajo específico con este tipo de niños que presentan NEE.

Aunque la escuela ya tiene psicóloga, dice que hace falta la conformación de un equipo de trabajo interdisciplinario entre psicólogo, educadora especial y educadores de aula regular.

Identifica actividades promovidas en eventos institucionales tipo rondas y cantos infantiles, como espacios de participación activa fuera del aula y del cual forman parte desde directivos docentes hasta padres de familia.

Asume actitud de compromiso y participa activamente en la realización de actividades cumpliendo el papel de orientador de aquellos niños con NEE antes y durante los distintos eventos institucionales, a fin de que estos puedan desempeñarse sin ningún tipo de contratiempos.

Dentro de los aspectos metodológicos destaca el hecho del trabajo diferenciado en clases con aquellos niños que presentan NEE; lo que genera como resultado avances significativos en el dominio de la lectura y escritura, aunque deben seguir esforzándose por mejorar mucho más.

Manifiesta relacionarse por igual tanto con niños que presentan NEE como con el resto del grupo.

Ya en el lugar de los estudiantes las entrevistas arrojaron los siguientes resultados: el Estudiante 3-IEOB. Vinculado a la escuela desde hace aproximadamente 2 años; cursa actualmente el grado primero de primaria y tiene 9 años. La condición discapacidad presentada no ha sido especificada, sin embargo, se presume que está estrechamente ligada a un déficit cognitivo.

Dadas sus características: lenguaje es escaso, articulación de pocas palabras y de manera incorrecta las pocas que logra expresar y dificultades hasta para expresar su nombre y apellido, entre otros datos que de acuerdo con su edad cronológica podría conocer. Estas no permitieron obtener respuestas directas; en consecuencia se le solicita a la acudiente del estudiante que interviniera y respondiera los interrogantes. Esta persona afirma que la niña es bien recibida en la escuela, siendo sus profesores los encargados de llevarla en lancha al colegio los días lunes y regresarla los viernes.

Participa de las distintas actividades promovidas por la institución ya sean culturales o deportivas. En cuanto a los cambios que desearía en la institución, la acudiente dice que las aulas están deterioradas. Al respecto de las cosas que más le agradan a la niña de la escuela, expresa que de acuerdo a lo que ella ha observado es el poder jugar en compañía de otros niños.

En cuanto al Estudiante 4-IEO-B. Se encuentra vinculado a la escuela desde hace 3 años. Cursa 2º grado de primaria y tiene 9 años. En cuanto al tipo de discapacidad presentada se presume una parálisis cerebral.

Dada la impresión diagnóstica la entrevista es apoyada con los aportes de la acudiente. De tal forma que en algunas oportunidades las respuestas breves y poco entendibles, emitidas por el estudiante, fueron complementadas por este.

A la primera pregunta respecto a cómo fue recibido en la institución, la acompañante manifiesta que muy bien, y que a su vez dicho trato se ha mantenido hasta ahora. Además afirma participar de las distintas actividades escolares promovidas por la institución, por ejemplo desfiles o rondas infantiles.

El estudiante responde que el Fútbol es lo que más le agrada de la escuela, y el acompañante ratifica que la IE le brinda la oportunidad para practicar este deporte, tanto que en los desfiles deportivos es el quien lleva la bandera.

De lo anterior se colige, que en la IEO-B, el concepto de educación inclusiva es asociado con la aceptación de la condición de discapacidad. Pero existe un desconocimiento por parte de algunos docentes acerca de la propia naturaleza de la institución educativa como inclusiva y de aquellas herramientas teórico-prácticas que posibiliten una mejor atención a las NEE de aquellos niños que las presentan tal como lo expresa inicialmente la docente 3 , luego de presentarle el siguiente interrogante ¿Sabe usted desde cuando su escuela es denominada inclusiva por el distrito?.

¿Qué significado tiene esta denominación? Esta responde *“Bueno la verdad es que no tengo exactamente la información. Yo digo que por ejemplo esa es una escuela donde se preparan los niños donde se le dan como unas pautas a los docentes para que tengan un manejo, una metodología o unas actividades o procesos para aquellos estudiantes que tienen esas dificultades”* y la docente 4 expresa *“ Porque le explico algo yo estuve en el 2004 acá en Bocachica, pero como yo soy provisional me desvincularon y me toco irme para Cartagena; allá me salió otra provisionalidad para Pasacaballo luego termine ahí y en el 2008 regrese nuevamente para Bocachica.”* Esta respuesta no es coherente con la pregunta y no deja ver realmente la concepción de la docente, ante lo cual se le formula la pregunta nuevamente y responde *“Actualmente en mi aula hay dos niños especiales (Hay uno que tiene parálisis cerebral leve y el otro trastorno neuromotor). El niño con parálisis cerebral leve tiene compromiso a nivel cognitivo mientras que el otro no. El termino de inclusión se refiere a que debemos aceptar a todos los niños discapacitados, que no estén normales, o sea de pronto porque el niño sea discapacitado hay que rechazarlo no al contrario hay que*

acogerlos más” esta última respuesta pone en evidencia la asociación del concepto de inclusión a la discapacidad vista desde lo patológico y la anormalidad, aunque hace el reconocimiento a la acogida de estudiantes con estas características en las instituciones.

Del mismo modo son evidentes las muestras de sobreprotección y sobre involucramiento afectivo con aquellos niños en condición de discapacidad, puesto que al preguntarles a los docentes ¿Utiliza alguna forma particular de relacionarse con los miembros de la comunidad educativa y en particular con los sujetos con NEE y con su familia? La docente 3 responde *“Si claro ella es diferente porque fijese que ella necesita de afecto yo a ella la quiero bastante al igual que los demás pero a ella la quiero más porque yo me di cuenta en el sistema en que esta ella, a veces se siente triste yo la llamo porque a veces llega calladita y yo le pregunto qué te pasa y ella me dice no seño tengo sueño pero los demás como no son aja y ella es una niña especial, ósea el trato de ella debe ser especial no debe ser igual al de los demás. Claro que yo a todos los quiero pero ella es un caso especial”* esto revela la sensibilidad frente a la población en condición de discapacidad, así como la necesidad de apropiarse de los elementos conceptuales que soportan la diversidad y de los componentes pedagógicos y metodológicos que implican la educación de estudiantes en condición de discapacidad.

Continuando con la pregunta ¿De qué forma la escuela, promueve y organiza su estructura para atender a la diversidad? La respuesta de la docente 3 *“Si porque hay un profesor capacitado para eso, adaptado para eso. Cualquier cosa como le decía anteriormente que se le presente a la niña ella la remite y tiene una parte donde llevarla. Ella no se excluye de nada”*, esto conduce a comprender que las acciones como llevar a los niños con NEE al especialista de turno o permitir su participación en algunas actividades promovidas por la institución, se constituyen por sí mismas en generadoras de inclusión educativa.

La comunidad educativa denominada IEO-C. Está ubicada en la localidad 3 de Cartagena, identificada como IE educativa de carácter inclusivo en el año 2004, ofreciendo servicios educativos para educandos con o sin barreras de aprendizaje, desarrollando

procesos de pensamiento afectivos y de convivencia, mediante la aplicación de un currículo flexible, fundamentado en la formación humanística, que contribuya a formar personas con capacidad de liderazgo para la transformación del entorno social.

Al entrevistar al docente 5-IEO-C, este expresa reconocer a la escuela como inclusiva desde hace dos años aproximadamente, pero no emite opinión alguna frente al término de inclusión educativa tal como se evidencia en su respuesta. Para ella no resultó extraño trabajar con niños que presentaban algún tipo de déficit cognitivo por sus experiencias laborales pasadas en otras instituciones educativas de carácter privado, y por su experiencia de hace más de 40 años tal como lo manifestó *“Para mí no fue extraño porque yo venía trabajando en colegios privados con niños con defisis cognitivo y otras discapacidades como síndrome de Down”*

“Presentaban el aprendizaje muy lento, el tiempo para trabajar totalmente corto, actualmente tengo un curso con defisis cognitivo que a veces están atrasados”. “ En relación con otros cursos la dificultad que presentan es por la poca colaboración de los padres y el aprendizaje se hace más lento por el poco apoyo de los padres. Los niños que tengo actualmente los papas no colaboran y no asisten a las actividades que les brindan en el aula de apoyo, pero hay que saber que hay niños indigentes con coeficiencia intelectual buena lo que hace que participen en clases, cuando yo entre los niños que recibí escuchaban las clases y ellos participaran” estas manifestaciones aproximan a comprender la necesidad de formar al docente partiendo de su reflexión frente a la necesidad de contextualizar sus prácticas a partir de las características, en este caso la falta de compromiso y responsabilidad de los estudiantes.

Además afirma que la escuela promueve y organiza la atención a los estudiantes con NEE mediante la utilización de elementos didácticos, por ejemplo libro braille y profesores especiales como ayuda específica, aunque de manera algo contradictoria también sostiene *“Los niños que tengo ahora no asisten a clase de braille lo que no es favorable, porque es la parte importante para ellos”* en virtud de estas revelaciones el grupo de investigación comprendió la necesidad de que en la institución se tenga claridad frente a las oportunidades

que ofrece la escuela, en este caso para los estudiantes en condición de discapacidad visual que asisten a esta..

La docente no contesta directamente a la pregunta ¿su práctica responde a las necesidades educativas de los niños con NEE? pero afirma que se requiere de más apoyo por parte de los padres de familia.

En cuanto a la metodología de trabajo reconoce la implementación o utilización de libros braille y objetos que posibilitan incorporar las nociones temporo-espaciales en ciegos. La matemática es abordada con objetos concretos y fáciles de manipular, obteniendo así resultados satisfactorios y continua insistiendo en las dificultades en la relación con los padres de familia de los niños por su poca colaboración.

Los resultados de la entrevistas al docente 6-IEO-C. Muestran que el término de educación inclusiva, para él, aparece en la institución hace cuatro años y lo relaciona con la inclusión de niños con problemas, limitaciones y problemas de aprendizaje al trabajo regular en las aulas de clases.

Al momento de asumir el reto de atender el aula regular ciegos, su reacción fue de choque emocional, pero se sobrepuso y comenzó a verlos como sujetos con capacidades de aprender igual que el resto de niños. Trabajo que ha sido acompañado puesto que la institución dispone de equipo de apoyo pedagógico para el abordaje especializado requerido con estos estudiantes.

Dentro de los espacios de participación activa fuera del salón de clases reconoce a la institución misma y sus distintas instalaciones, trae a colación la presentación de las pruebas saber y las olimpiadas de lectura realizadas en el día del idioma, como experiencias significativas.

La atención y satisfacción de las distintas NEE de estos niños está determinada por el equipo de apoyo pedagógico, ya que ellos son los que deciden quienes son promovidos,

quienes no, así como el tipo de atención que deben recibir de acuerdo a las dificultades académicas que presenten.

Afirma no participar del proceso de atención a necesidades educativas de los sujetos porque eso lo realiza es la educadora especial, pero, aunque no domina el sistema braille, dice responder mediante el ejercicio de su práctica pedagógica al interior del aula a las necesidades educativas de los niños invidentes.

Dentro de los aspectos metodológicos que considera como soportes del ejercicio de su práctica educativa esta la utilización de las pistas semánticas sencillas, preguntas y descripciones, afirmando, que los resultados obtenidos a partir de la implementación de dichas metodologías anteriormente descritas no le resultan del todo óptimas. En cuanto a la relación que mantiene con ellos es normal, exigiéndoles a los niños ciegos igual que al resto de sus pares académicos.

Al entrevistar a los Estudiantes, encontramos que el estudiante 5-IEO-C. Es un joven que está vinculado a la escuela desde hace 4 años; cursa actualmente 5º, tiene 13 años de edad y presenta discapacidad visual (ceguera).

Afirma ser bien recibido en la escuela. Sus profesores le tratan bien, aunque algunas veces sus compañeros no tanto, “me dicen ciego”. Participa de las distintas actividades promovidas por la institución siempre y cuando le gusten.

De su escuela le gustaría cambiar tanto el transporte como el horario a fin de no llegar tarde a clases e interrumpir a su profesora, pero hay cosas que le agradan de la escuela y es la forma como le explican los contenidos académicos socializados en el transcurso de las clases.

Y por último, el Estudiante 6-IEO-C. Una joven que se encuentra vinculada a la escuela desde hace 9 años. Cursa 5º, tiene 14 años y presenta discapacidad visual (ceguera).

Afirma ser muy bien recibida por sus compañeros, maestros y personal institucional, salvo el caso de una docente, a quien la estudiante describe como “chiquita y gordita”; que le dice boba además de gritarle e intratarle.

Participa de algunas actividades promovidas por la institución tales como elección de representantes o primera comunión y expresa que le gustaría cambiar la convivencia escolar a fin de que todos se traten bien; y le agrada cuando los demás se acuerdan de ella y la toman en cuenta para participar en ciertas actividades.

Se muestra a través de las respuestas de los informantes de la IEO-C que existe un desconocimiento por parte de algunos docentes del concepto de Inclusión Educativa, claramente evidenciado al no definirla puntualmente al momento de realizarse las entrevistas. Un ejemplo de ello es el caso de la segunda docente que concibe la educación inclusiva como aquella que está relacionada con la vinculación de niños con problemas, limitaciones y problemas de aprendizaje, en las aulas de clases regulares. Tal desconocimiento no genera reflexión respecto a la pertinencia de su práctica pedagógica.

Además es notoria la marcada dificultad para motivar o trabajar mancomunadamente con algunos padres de familia que no muestran interés por acompañar a sus hijos con los trabajos independientes derivados de la escuela y del aula, tal como lo manifiesta la docente *“En relación con otros cursos la dificultad que presentan es por la poca colaboración de los padres y el aprendizaje se hace más lento por el poco apoyo de los padres”* *“Los niños que tengo actualmente los papas no colaboran y no asisten a las actividades que les brindan en el aula de apoyo”* esta situación nos conlleva a entender que los padres adolecen de información relacionada con las necesidades de sus hijos y desconocen el valor e importancia de los apoyos; así como también se hace explícita una vez más el reconocimiento que hacen los docentes al trabajo de los equipos de apoyo. Se pone a su vez de manifiesto la trascendencia que se da al trabajo independiente y al acompañamiento que los padres pueden proporcionar a sus hijos, para lograr sus objetivos de orden académico.

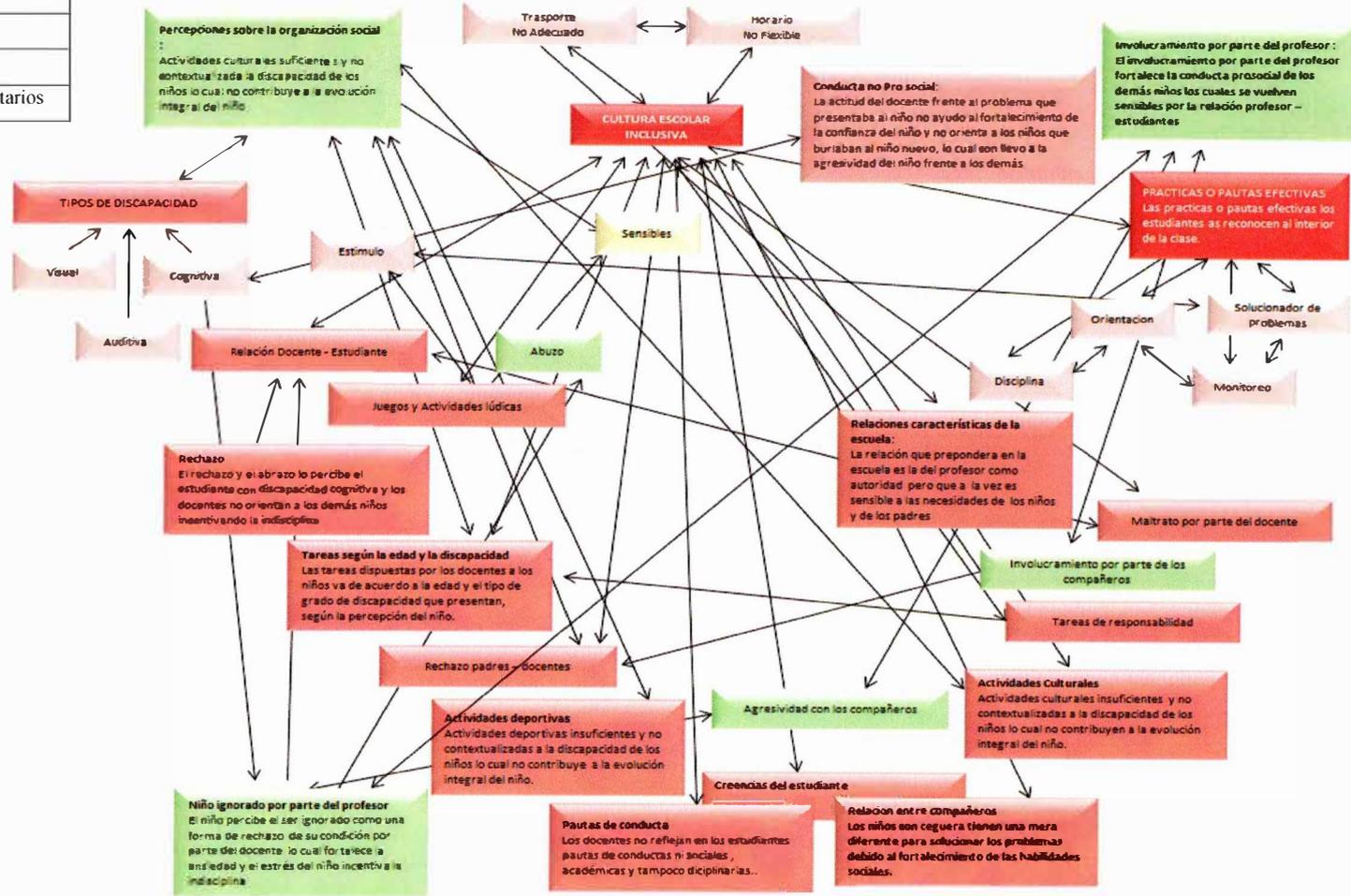
De igual forma prevalece la concepción que la atención educativa en materia inclusiva se reduce en la gran mayoría de casos a la consideración de aspectos estrictamente metodológicos didácticos, y de recursos pese a que estos aspectos “según los docente” no garantizan la obtención de los resultados esperados en el aula de clases, con algunos de estos niños, esta anotación surge del testimonio de la docente 5 *“Tenemos la ayuda de los libros braille, en la parte didáctica como los objetos que tenemos que trabajar en la parte de la tierra, como arriba abajo, y si vamos a trabajar en la clase de matemática trabajamos con objetos de manipulación”*, esta respuesta denota que la inclusión no se asume como una filosofía y que se distancia de las adecuaciones curriculares, así como la posibilidad limitada de ver en los estudiantes sin discapacidad visual otras necesidades educativas que también requieren adecuaciones curriculares y practicas más inclusivas, en el aula y en la Institución, así como en su contexto próximo.

Así mismo se vislumbra, una escasa participación de algunos docentes en el proceso inclusivo llevado a cabo por el equipo de apoyo; en tanto algunos consideran que esta labor debe ser realizada por educadores especiales y no por los docentes regulares, como lo es verbalizado por la docente 5 *“Muchos disfuncionales que no nos permiten tenerlos aquí porque tienen muchas cosas, entonces no podemos tenerlos, entonces no yo no participo en eso, la que participa es la educadora especial, la del aula especial. Yo por lo menos tenía unos en quinto, X, Y ya van para bachillerato, X si no puede, y Y es para taller, o sea ya su cerebro por su problema ya no da más, pero él no quiere aceptar”* además, parecen manejar expectativas muy limitadas y bajas hacia esa los niños en condición de discapacidad visual, haciendo un abordaje medico somático poco alentador y distante de una mirada más ecológica y social de su condición, en este caso invidentes.

En un intento por condensar todos estos hallazgos se presenta a continuación la red semántica arrojada por el programa Atlas Ti.6 ®, una vez procesó los datos referidos a la cultura escolar inclusiva respecto a las tres IEO estudiadas.

Figura 1. Red semántica Cultura Escolar Inclusiva

	Categoría
	Sub categoría
	Categoría Emergente
	Aclaraciones y comentarios



Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Esta red muestra que la cultura escolar inclusiva, en las instituciones educativas, desde su contenido y forma, se caracterizan por:

Subcategorías	Descripción de acuerdo con los resultados de las entrevistas a los miembros de la comunidad
Tipo de discapacidad	Las instituciones en común admiten estudiantes con características diversas, asociadas a la discapacidad Auditiva, visual y cognitiva, tal como se muestra en las caracterizaciones de los estudiantes entrevistados en las tres instituciones.
Conducta pro social	La actitud del docente frente a las características y necesidades que presenta el estudiante, no al contribuyeron al estudiante, especialmente a la acogida del mismo, pues en el caso por ejemplo del estudiantes de las IEO A y B losa estudiantes y sus acompañantes o acudientes, encontraron barreras para el acceso y la confianza del niño para con la escuela. Sin embargo y aunque parezca contradictorio, tal como se muestra en la siguiente categoría.
Relaciones características de la escuela	Conducta pro social: Los docentes de la IEOB, se muestran receptivos de los niños en condición de discapacidad, al punto de constituirse en responsables de uno de los estudiantes durante su travesía por el mar en lancha, hasta llegar a la escuela, son estos mismos docentes, que según la cuidadoras de ambos estudiantes coinciden en que a sus hijos se les recibió muy bien, y que a su vez dicho trato se ha mantenido hasta ahora. Además afirman la participación en las distintas actividades escolares promovidas por la institución, por ejemplo desfiles o rondas infantiles.
Relación docente estudiante	La relación preponderante y constante es la de profesor como autoridad, aunque sensible a las necesidades sociales del estudiante. Conducta no pro social: Algunos docentes, consideran que este tipo de estudiantes no deben estar en IEO y que deberían asistir a otras IE, por tanto ellos manifiestan no esté preparados para atender a este tipo de estudiantes
Juego y actividades lúdicas	Los juegos y actividades lúdicas, se constituyen en los escenarios de mayor participación de los estudiantes en condición de discapacidad y son considerados por sus mismos miembros como formas de asociación.
Tareas de responsabilidad	Según los docentes y estudiantes, las tareas se asignan según el grado escolar, la edad y el tipo de discapacidad.

Subcategorías	Descripción de acuerdo con los resultados de las entrevistas a los miembros de la comunidad
Creencias del estudiante	<p>Actividades deportivas y Actividades culturales: Los niños y acompañantes manifiestan que las actividades culturales y deportivas son insuficientes y deberían ser más contextualizadas con la discapacidad que presentan los estudiantes.</p> <p>Maltrato por parte del docente: resulta trascendental mostrar el sentir de una estudiante en condición de discapacidad, quien expresa que su docente “una chiquita y gordita me dice boba además me gritar y me intrata”.</p>
Pautas de conducta	Los docentes, no reflejan en su discurso, pautas de conducta sociales, académicas, ni de convivencia.
Relaciones entre compañeros	Los niños con ceguera tienen una forma diferente de manejar sus conflictos, puesto que tienen fortalecidas las habilidades cognitivas, lo que les permite, mejores ejercicios en sus habilidades sociales.
Rechazo	<p>Padres: los Estudiantes, según el relato propio y en algunos caso el de sus acompañantes, han estado expuestos a situaciones de rechazo, inicialmente de su condición de discapacidad, Caso Estudiantes IE OA, quienes se negaban a la recibir el diagnostico de sus hijos.</p> <p>Para el caso de los Estudiantes de la IE OB, y C, no viven con sus padres, están bajo responsabilidad de otros cuidadores.</p> <p>Docentes: Las expresiones de los docentes, dejan ver la discapacidad como una desventaja para su labor docente, pues representa más trabajo, estos es decir los estudiantes con discapacidad, deberían según ellos permanecer en escuelas donde os docentes están preparados para ello. Por su parte, el caso particular del niño ignorado por su profesor, lo percibe como una forma de rechazo a su condición, tornándose ansioso, agresivo y lo manifiesta con el desacato a las reglas preestablecidas en el grupo “indisciplina”.</p> <p>Estudiantes: El rechazo y el abrazo son percibidos por el estudiante regular y por el estudiante en condición de discapacidad cognitiva, como una manifestación del sentimiento, pero el discurso deja ver, que no existe una orientación sobre estas manifestaciones a todos sus estudiantes, para que sea asumido como una pauta de conducta favorable para las relaciones en los grupos.</p>

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Otras características que configuran la cultura escolar inclusiva, que surgen como subcategorías emergentes en este ejercicio investigativo, además de constituirse en referente para proponer posibilidades de transformación son:

Categorías Emergentes	Descripción de acuerdo con los resultados de las entrevistas a los miembros de la comunidad
Accesibilidad y Permanencia	Horarios: Se expresa por parte de algunos estudiantes y acompañantes, que las distancias existentes entre la escuela y su residencia es considerable, así como los obstáculos para llegar a la IE, lo que en repetidas ocasiones le impide al los estudiantes, llegar a tiempo, perdiendo la posibilidad de acceder a los contenidos desarrollados por la o las docentes durante el tiempo que se ausentaron.
Categorías Emergentes	Descripción de acuerdo con los resultados de las entrevistas a los miembros de la comunidad
	Transporte: La versión de los acompañantes del niño, en sus respuestas, sobre lo que les gustaría cambiar de la escuela denota la necesidad para llegar la escuela, asociada a las distancias, tipos, números y calidad del servicio de transporte, pues en el caso de quienes viven en corregimientos o zona insular, no existen garantías para llegar a la escuela, generando inasistencia o ausentismo por parte de ellos a la escuela.
Aspectos sensibles	Orientación: Los maestros, en sus discursos, dejan ver la necesidad de recibir orientación conceptual, metodológica y pedagógica, para atender la población en condición de discapacidad, así como la necesidad de apropiación conceptual respecto al campo temático de la diversidad. Solución de problemas y Disciplina: En esa misma línea de orientación se hace evidente la necesidad orientar en los docentes para el manejo de las situaciones conflictivas en el aula, la sensibilización de la comunidad educativa. Monitoreo: El docente desde su discurso deja ver la necesidad de acompañamiento requerido por parte de las directivas así como de las entidades que coordinan la educación desde un enfoque inclusivo.
Conocimiento respecto a los Tipos de discapacidad	Un ejercicio de caracterización de los estudiantes, a la luz de la información registrada por el SIMAT, y de los testimonios de sus acompañantes, deja ver la poca rigurosidad en el procesos de diagnóstico diferencial, pues estos se registran pero no hay una política de acceso a la información de los resultados, así como las interrupciones en la retroalimentación de la socialización de los resultados tanto a padres como a los docentes, específicamente en la IEO A, que cuenta con equipo de apoyo especializados. Los acompañantes y docentes de los estudiantes seleccionados, utilizan términos no técnicos para referirse a la discapacidad y su discurso, deja ver los mitos respecto a los mismos: No aprenden, Retrasan los procesos académicos, son violentos, representan más trabajo para el profesor, los subestiman, son un castigo, necesitan siempre la ayuda de terceros. estudiantes entrevistados, presentan de discapacidades que

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

4.2. Un contraste entre las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas, la política institucional adoptada y la normativa nacional existente.

El abordaje de este objetivo de la investigación se hizo a través de observaciones directas no participantes y a partir del análisis de los PEI de las IEO en contraste con lo planteado por la normativa nacional en torno a la inclusión educativa.

Para garantizar la objetividad de las observaciones se diseñó una rejilla (Ver anexo8), pensada en virtud de la categoría de análisis derivada de este objetivo relacionado con las barreras metodológicas y prácticas la cual se descompone en otras subcategorías referidas a los contenidos (en función de su actualidad, contextualización, utilidad y lenguaje); las adaptaciones curriculares (en atención a los recursos didácticos y estrategias de aprendizaje diversificadas y el aprendizaje en sí mismo) y la evaluación y flexibilidad (una mirada a los sistemas de evaluación)

El proceso de observación se realizó durante un mes, con una frecuencia de cuatro días a la semana y por espacios de dos horas en los diferentes ambientes de interacción entre docentes y estudiantes. Esto fue previamente acordado y formalizado a través de consentimientos informados tanto con las directivas de las IEO, con los docentes y con los padres de familia de los estudiantes. Esta técnica se caracteriza por aportar un alto volumen de información, por ello luego de la sistematización de las observaciones se procedió a retomar aquellos momentos significativos acontecidos en los escenarios de observación, los cuales se interpretaran más adelante.

En este mismo subcapítulo, se abordó otra categoría de análisis referida a la filosofía institucional y a la política Nacional inclusiva; tomando como insumo las características generales de los PEI de las IEO, revisados mediante la aplicabilidad de una rejilla elaborada por el equipo PEI-MEN coordinado por Ligia Victoria Nieto Roa (Ver anexo 9); la técnica empleada fue el análisis de contenido, la cual también sirvió para revisar críticamente la

normativa nacional mencionada anteriormente. Al final este ejercicio permitió religar los hallazgos desde una perspectiva hermenéutica y sistémica.

Iniciando con las observaciones realizadas en la IEO-A, se presentan algunos registros de los docentes 1 y 2 los cuales posteriormente son analizados.

Observación Docente 1 IEO-A

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 1 IEO-A				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
CONTENIDOS	La docente habla de grafemas y escribe silabas	Comienza explicando la utilidad e importancia de las frutas en nuestras vidas. También ofrece recomendaciones acerca de las frutas. Además, relaciona y contextualiza el contenido del tema de acuerdo al interés y las experiencias de los niños. Estos realizan preguntas y aportes además de explicar el porqué de sus gustos con respecto a determinadas frutas.	Expone el número de lados de un cuadrado. En este caso la docente explica la importancia de saber hacer cuadrados y del objeto que permite hacer sus líneas rectas (regla). Explica también cómo se deben armar dibujos, a partir de las figuras geométricas.	Se prosigue con la actividad desarrollada el día anterior. Realización de figura geométrica (cuadrado) y al uso de las pandongas.	Presenta ejemplos de los medios de comunicación ofreciendo información sobre la utilidad, importancia, problemas o situaciones que pueden ser considerados a través de los medios de comunicación.
RECURSOS DIDÁCTICOS DIVERSIFICADOS	Didácticos diversificados: Los niños evocan en su memoria recuerdos de una poesía (doña semana). Esta es recitada por ellos.	Utiliza láminas con imágenes de frutas, sin color para que los niños escojan la que quieren colorear. Posteriormente entrega colores, los cuales son entregados a los niños de acuerdo a las frutas escogidas por cada uno de ellos. Por su parte, La docente motiva a los niños a participar en el día de las frutas colocándoles un conjunto de dibujos y los niños escogieron el que deseaban colorear. Cabe destacar, que los afiches y dibujos son grandes, con láminas bien definidas, permitiendo la identificación y coloreado de la figura (en buen estado). Además, al momento de la actividad hace uso de los mismos recursos y orientaciones para todo el grupo independientemente de que en el aula de clases se encuentre una niña con discapacidad auditiva.	Utiliza papeles de colores, recortados en forma cuadrada (cuatro por cada uno), utilizando colores vivos. Los cuadrados son pegados estratégicamente para armar una pandonga (cometa). Desafortunadamente el material no alcanzó para todo el curso, ante lo cual la maestra debe utilizar papel normal, recortarlo y finalmente entregarlo a los estudiantes.	Didácticos diversificados: La maestra utiliza canciones infantiles, papeles de colores, cuadernos, tijeras	Los recursos didácticos son ubicados estratégicamente al frente del aula, siendo utilizados o manipulados por los niños. Estos se encuentran en buen estado, aunque las imágenes de TV no corresponden a una época actual.

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS		DOCENTE 1 IEO-A				
SUBCATEGORIAS		CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAS DIVERSIFICADAS	DE	<p>Prepara el momento pedagógico con una poesía y constata que todos la reciten, acompañando a quienes no se la saben. Pasa a escribir los grafemas en el tablero, los lee y los niños repasan de forma verbal lo aprendido. Pide a los niños sacar los cuadernos para que puedan transcribir las combinaciones Pa, Pe, Pi. Ante las situaciones conflictivas, realiza llamados de atención a quienes no atienden y violentan las normas de convivencia pre-establecidas. Nota que los niños necesitan aclaraciones. Les recuerda que es importante estar atentos y les explica a los que no entienden el tema.</p>	<p>La docente, inicia su clase con un saludo (su expresión en el rostro es de alegría por su leve sonrisa), luego procede a contextualizar el tema de clase y evalúa conocimientos previos con preguntas. Inicia el ejercicio de Constatar la ejecución de compromisos del día anterior, revisándoles las tareas e invita a los estudiantes a nombrar las frutas que cada uno trajo de casa, además del color utilizado planteándoles preguntas de punto de vista tipo: ¿Cómo van con la compra de las frutas asignadas para el día de las frutas? Luego les amplía la explicación del contenido reiterando el concepto, su importancia, características (color, forma, estado, tamaño, utilidad beneficios). Presenta láminas de frutas y las pega en el tablero. En otras ocasiones escoge la lámina con la que desean trabajar. Facilita la entrega los colores y hace seguimiento y apoyo durante la actividad (corrige, recomienda y explica). También, entrega los materiales a los niños, poniéndoles goma en el cuaderno y ayudándoles a pegar los dibujos. Al observar el mal comportamiento de algunos niños, llama la atención y les habla de la necesidad e importancia de hacer buenas prácticas de socialización con sus compañeritos; luego de esto, los estudiantes participan respondiendo preguntas espontáneamente, además de motivar la participación activa de la niña con Discapacidad Auditiva, sugiriéndole hablar con calma y en forma clara. Orienta a los niños cuando así se lo solicitan y cuando no, utilizando un tono de voz suave. Vuelve a explicarles y luego les pide a los niños que verbalicen lo que deben hacer.</p>	<p>Empieza con un saludo, seguido de una oración (todos hacen oraciones propias de la religión católica) y peticiones (con mucho respeto y orden). Prosigue actividad con más alabanzas (15 minutos). Entonan canciones infantiles que involucran movimientos corporales. Los contextualiza temporalmente.</p> <p>Además, Revisa tareas (llama a los niños con sus cuadernos). Constata asistencia. Luego ejemplifica y retoma las enseñanzas de un programa de T.V llamado "La selección", cuyo tema giro acerca del valor de la amistad. Anuncia la realización de las actividades, mostrando algunos papeles cuadrados de diferentes colores, dando instrucciones y a cada uno les entrega 4 papelitos. Recalca que cortaran el papel con su ayuda, ejemplifica y modela como van a pegar los papelitos.</p> <p>Ante los movimientos de algunos estudiantes, llama la atención a quienes están inquietos o poniendo quejas de sus compañeros. Las situaciones que se presentan están relacionadas con quejas de los niños sobre sus compañeros y la docente retoma el ejemplo del programa de T.V reforzando el valor de la amistad.</p>	<p>Empieza con un saludo, seguido de una oración (todos hacen oraciones propias de la religión católica) y peticiones (con mucho respeto y orden). Prosigue actividad con más alabanzas (15 minutos). Entonan canciones infantiles que involucran movimientos corporales. Los contextualiza temporalmente.</p>	<p>Empieza su actividad con oración y alabanzas; luego solicita los cuadernos y coloca buena nota a quienes trabajaron y cumplieron con su compromiso. A los que no cumplieron con su asignación académica les escribe una nota a sus padres, invitándolos a acompañar las tareas de sus hijos. Ubica el material, pega las imágenes en el tablero y Hace preguntas sobre el tema (activación de saberes previos), además de presentar situaciones reales sobre el uso de los medios de comunicación (Importancia, necesidad, utilidad, cuidados y funcionalidad); seguidamente hace llamado al buen comportamiento y al adecuado uso de la palabra.</p>

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 1 IEO-A				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
APRENDIZAJE	<p>De los 5 minutos dedicados a la orientación del contenido, 2 de 11 niños no estaban atentos, entre ellos se encuentra la niña con discapacidad auditiva.</p>	<p>Ante la desatención de algunos niños la docente se ve en la obligación de hacer palmadas con tal de que estos centren su atención en clase.</p>	<p>Los niños se muestran atentos a la explicación de la profesora. Se les informa que las pandongas serán utilizadas en vez de las cometas. Estos a su vez se muestran contentos y manifiestan verbalmente su gusto por sus pandongas. La profesora, por su parte, destaca el trabajo de quienes hacen un buen trabajo y no estigmatiza a los que se equivocan. Resulta importante decir, que la actividad no se concluye, porque salen a clases de educación física, dejando que sus pandongas sequen al sol.</p>	<p>Los niños se mostraron expectantes a las recomendaciones planteadas por la docente y actuaron consecuentemente.</p>	<p>✓ Todos están atentos y muestran en su rostro expresiones de agrado (sonrisas y aplausos). Los niños hacen preguntas ante las imágenes vistas en el periódico y el uso del computador. La docente muestra una expresión de alegría y tono de voz imitando a los niños. Pregunta verbalmente a los niños y estos responden efusivamente y sus compañeros aplauden. Vuelve a hacer uso de las preguntas, reforzando a quienes no lo hacen bien.</p> <p>La docente, propone una actividad en la cual se deben colorear unas imágenes alusivas a los medios de comunicación estudiados en el cuaderno, resaltándoles nuevamente la importancia de estos así como ejemplos de aquellos momentos en los que ellos los han utilizado.</p> <p>Durante la clase no se presentaron situaciones significativamente conflictivas, por lo tanto parece ignorar algunas "quejas". Los niños se muestran agradados con la actividad y por su participación se escuchan sonrisas, aplausos y muchas ganas de contestar cualquier pregunta.</p>
EVALUACIÓN	<p>Hace uso de la transcripción como actividad para evaluar y toma como criterio de evaluación la escritura de la sílaba, de acuerdo con el modelo inicial planteado por ella en el tablero.</p>	<p>Utiliza una metodología participativa, repitiendo la actividad del día anterior valiéndose del uso de preguntas y actividad de coloreado. Seguidamente, presenta sus conocimientos y opiniones, motivando a los niños mediante preguntas y casos de la cotidianidad vivenciados por ellos. Destaca los mejores dibujos y hace un llamado a los demás niños para que estos pongan mayor empeño en la realización de sus tareas.</p>	<p>No se evidencia la evaluación del tema, como momento.</p>	<p>No fue observable</p>	<p>Este momento, tiene una duración de 20 minutos aproximadamente, destacando la actividad de algunos niños. La actividad termina y cada niño guarda su cuaderno. La docente procede a brindar una orientación acerca de la forma de escribir en un cuaderno doble línea</p>

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 1 IEO-A				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
OBSERVACIONES	<p>La transcripción como actividad evaluativa demora entre 10 y 20 minutos de acuerdo al turno que la docente asigno a la realización de la actividad de relleno de silaba pi en casa Llama la atención, que Ante una situación conflictiva, la docente toma a un niño de la mano, lo retira de su puesto y lo ubica al lado de su escritorio (frente al resto del grupo</p>	<p>La docente actúa inmediatamente se presentan casos de conflicto refuerza valores de sana convivencia entre pares e involucrando el tema de lo religioso.</p>	<p>No observable</p>	<p>Los niños se desplazan al sitio acordado (aire libre) pero no todos llevan la cometa. Sin embargo, la actividad debió hacerse en un lugar improvisado porque el lugar donde se programó inicialmente no había sido confirmado y los obligaron a salir (propiedad privada).</p> <p>Al llegar al sitio se imparten las instrucciones para elevar la cometa. Algunos niños están acompañados por sus padres y reciben su apoyo para elevar las pandongas. Los niños se desesperan cuando la cometa se enreda. La docente les colabora. Los 7 niños asistentes, participan de la actividad y se muestran muy interesados por la actividad desarrollada.</p> <p>Es de importante, anotar que la niña con Discapacidad Auditiva, tiene un conflicto con una compañera, la profesora pide explicación pero la niña no responde. La actividad culmina siendo informados de que recojan las cometas y regresan al colegio donde tomaran su refrigerio y finalmente se desplazaran a sus casas.</p>	<p>La niña con Discapacidad Auditiva, no asistió por falta de dinero para el transporte</p>

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Observación Docente 2 IEO-A

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 2 IEO-A				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
CONTENIDOS	Se describe importancia, y la clasificación existente de los distintos medios de transporte inventados por el hombre. Los niños dan ejemplos, de los medios de transporte utilizados en Cartagena. (moto-taxis y coches).	Presenta ejemplos de su Ciudad de residencia y los sitios destacados.	Las palabras seleccionadas para trabajar vocabulario son conocidas en su mayoría por los niños y estos a su vez describen el significado y construyen oraciones con ellas	El acontecimiento de la creación se narra a partir del libro sagrado (Biblia).	Se nombran los meses del año, se hace una pregunta que está relacionada con el día de la madre (mayo) y está corriendo el mes de septiembre.
RECURSOS DIDÁCTICOS DIVERSIFICADOS	Imágenes en copias (Blanco y negro).	Tablero, cuadernos y marcadores; inicia con saludo de bienvenida y oración. Revisa tareas y se desplaza al puesto de cada niño, revisándoles, estimulándoles y aportando recomendaciones por escrito a quienes no responden a los criterios por ella planteados con anterioridad.	La docente, hace uso del tablero y los marcadores.	Revistas, marcadores, tijeras, cartulina 1/8. Los niños nombran las siluetas que quieren que la docente les dibuje para ellos posteriormente recortarlas de acuerdo a la historia narrada.(Los marcadores escriben opaco, lo que dificulta apreciar claramente la silueta dibujada por la docente).	La maestra hace entrega a todos los niños de unas copias a todos los niños. Estas se constituyen en una evaluación escrita, en la que se presenta una sopa de letras, para que el niño ubique los meses del año y días de la semana (las letras son muy pequeñas (arial 8).

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS		DOCENTE 2 IEO-A				
SUBCATEGORIAS		CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
ESTRATEGIAS ENSEÑANZAS DIVERSIFICADAS	DE	<p>Inició de la clase con saludo, alabanzas y recomendaciones para mantener un buen comportamiento. Comienza presentándoles imágenes de los distintos medios de transporte y los niños los nombran. Hablan de su importancia y la precaución que deben tener en la calle. Posterior a estas intervenciones se procede a clasificarlos. Presenta dibujos para colorear los medios de transporte.</p>	<p>Se inicia la clase con un Saludo, hace la revisión de tareas y continúa con el desarrollo de contenidos, referidos a Departamento- Ciudad- País- Región y realiza algunas preguntas a los niños, referente a su ubicación.</p> <p>Cabe anotar, que mientras una parte de los niños trabaja en Ciencias Sociales, la docente inicia proceso de lectura con tres estudiantes que presentan discapacidad cognitiva. Hace dictado personalizado y luego son leídas las palabras que fueron escritas en el cuaderno. Finalmente asigna tareas para la casa a todo el curso y abre un espacio para atención de quejas y solicitudes de los niños así como de aquellas situaciones que generaron desorden, violencia o malestar dentro del aula de clases.</p>	<p>Empieza la clase con saludo, oración y alabanzas; continúa con revisión de tareas (no hay consultas previas), seguidamente Contextualiza temporalmente a los estudiantes. Introduce al tema escribiendo en el tablero las silabas inversas con S y de manera simultánea las lee en voz alta.</p> <p>Escribe una lista de palabras en el tablero para que los niños las transcriban y practiquen lectura en casa. Asigna la transcripción de un texto corto y los niños lo leen después que la docente lo hace. Todos trabajan aunque no con el mismo grado de motivación necesario, por lo tanto su participación realmente es poca en la actividad realizada dentro del aula de clase.</p>	<p>La docente saluda, dirigiendo la oración y alabanzas; continúa con la revisión de tareas y explora saberes previos por medio de preguntas. Procede a contar la historia de la creación y asigna actividad en el salón de clases para evaluar la temática considerada. Muestra entusiasmo por actividad realizada por los niños mediante expresiones faciales de satisfacción y suministra materiales para que todos puedan trabajar. Se muestra atenta para con sus estudiantes, acompañándoles al final a recoger los papeles y basura dejada en el salón de clases por la actividad desarrollada. Ante las inquietudes de sus estudiantes, es atenta, dispuesta y explica de manera pausada.</p>	<p>Saludo, oración, alabanzas, orientaciones para atender y mantener el orden; seguidamente la docente hace preguntas como: ¿recuerdan que día es hoy? ¿Quién recuerda los días de la semana? ¿Quién recuerda los meses del año? Seguidamente, transcribe en forma organizada los meses del año con 30, 31 y 28 días. Durante el transcurso de la clase, entrega a los niños una copia con las siguientes actividades: Asigna actividad de escritura en sopa de letras para escribir en ella los meses del año y días de la semana, proponer un dibujo acerca de lo que se celebra en el mes de mayo.</p> <p>Revisa las actividades en forma individual y propone que quien no las haya terminado lo haga en casa.</p> <p>Es importante anotar, que la docente se muestra atenta al comportamiento de todos los niños y llama cariñosamente la atención de aquellos que no se ajustan a las normas ya sea por motivos de peleas o gritos</p>

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 2 IEO-A				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
APRENDIZAJE	Las preguntas planteadas por la docente motivan a los niños a responder verbalmente mostrándose dispuesta a orientar a los niños según la temática planteada, expresándoles de paso una. También les pregunta acerca de qué es lo que no han entendido del tema. Al ver que algunos no están atentos, se acerca a quienes no atienden en clases tocándoles el hombro.	: Los niños hacen preguntas referentes al tema visto en clases. Mientras tanto la docente identifica a aquellos estudiantes que no han entendido, acercándose a ellos y preguntándoles ¿Por qué no trabajas? ¿Qué es lo que no entiendes?.	Los estudiantes no hacen preguntas aunque la docente identifica los errores de transcripción y pronunciación, haciendo las correcciones pertinentes al trabajo presentado por los niños, seguido de otra actividad de transcripción y lectura.	Tres de nueve estudiantes no estuvieron atentos durante el transcurso de la clase. Los niños para manifestar sus preguntas, se acercan a la profesora o gritan desde el puesto ¿Cómo? Con ayuda de la maestra proceden a nombrar las cosas creadas por dios al momento de la creación. Propone actividad en la cual los niños deben encerrar lo que no creo DIOS (en unos dibujos). Asigna como tarea hacer un listado de 10 cosas hechas por el hombre y 10 cosas hechas por DIOS. En cuanto a los niños no manifiestan verbalmente, su gusto por la actividad, aunque sus dibujos dan evidencian de sus ganas por trabajar en clases.	Algunos niños en el transcurso de la actividad se acercan a la profesora para preguntarle por lo que no entienden o para confirmar si lo que están haciendo está bien o mal.
EVALUACIÓN	Coloca ejemplos para justificar el uso de algunos medios de transporte	La evaluación se hace mediante un ejercicio de asociación C/gena ___ Ciudad Colombia ___ País Bolívar ___ Departamento Los estudiantes responden a las preguntas formuladas por la docente aunque no lo hacen acertadamente en esta ocasión. Algunos transcriben la actividad, mientras que otros no lo hacen. La evaluación se realiza en un periodo de tiempo de 30 minutos. Durante este momento, la docente destaca en público la buena disposición de algunos niños, pero llama la atención y hace recomendación en privado a quienes no tuvieron en cuenta las reglas previamente establecidas en el grupo.	La evaluación se realiza en un periodo de tiempo de 20 Minutos.	La evaluación demora 40 Minutos aproximadamente. No todos los niños transcriben la actividad que se ha de realizar en casa (lo hace la docente).	Es escrita y ofrece orientación personalizada, con una duración de 30 minutos aproximadamente. Además, destaca y motiva a seguir estudiando a quienes cometieron errores durante la evaluación escrita.

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 2 IEO-A				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
OBSERVACIONES	Utiliza el dibujo y sus distintos modelos como recurso de evaluación, además de preguntas acerca de situaciones hipotéticas sobre el uso de estos medios de transporte. La evaluación tuvo una duración de 45 minutos para unos niños mientras que para otros el tiempo es de 1 Hora y 30 minutos aproximadamente.	Se muestra neutral y conciliadora cuando surgen conflictos entre los niños. Sin embargo, No concede permisos a compañeros, que se la pasaron bailando, no trabajaron, o no trajeron sus cuadernos, causándoles molestias al resto de compañeros. En algunas ocasiones amenaza con la expresión "vas a perder el año por hablar demasiado". Es pertinente hacer explícito, que el grupo está conformado por 15 estudiantes, algunos con discapacidad cognitiva, otros con trastorno neuromotor y otra parte con trastorno comportamiento, de los cuales faltaron 7 niños a clases durante ese día. Los estudiantes que terminan la actividad inician lecto-escritura (transcripción) en su cuaderno de caligrafía; seguidamente coloca una nota recordando el examen del próximo miércoles y da inicio a la clase de matemáticas, pero los niños se quejan porque algunos no trajeron el cuaderno	Al terminar la actividad salen al descanso, el cual no es dirigido y la maestra decide dejar sin la posibilidad de disfrutar del recreo al niño que no quiso trabajar en clases. Durante el recreo, los niños corren, comen y juegan de forma pasiva o brusca siendo observados por la maestra a la distancia. Se presenta una fuerte pelea (enfrentamiento a golpes) entre dos niños por un lápiz, la docente se acerca, los separa y entrega el objeto en disputa a su verdadero dueño.	Se asigna una tarea de matemáticas al finalizar la actividad (restas sencillas) y posteriormente les autoriza salir al descanso (sin planes).	Un estudiante borra el trabajo a otro niño, este último le pega y ambos se golpean. El primero arruga y tira la hoja "la docente llama la atención con un tono suave, pero con mucha seriedad <i>"que triste que yo saco el material con esfuerzo y ustedes no lo valoran"</i> . Los separa y les anuncia una mala nota. Al terminar la actividad, hacen ejercicios con los brazos extendiéndolos e invita para que hagan el mayor silencio posible. Finalmente, salen al descanso (no programado).

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

El análisis de contenido del PEI de esta institución permite apreciar la existencia de un modelo pedagógico Etnoeducativo, con el lema "Por la inclusión de todas y de todos". Además presentan principios derivados del enfoque de derechos y referidos a la población integrada con necesidades educativas especiales; orientando las acciones hacia la habilitación, rehabilitación y participación inspirándose en los principios y estrategias desde "la formación basada en la autonomía como elemento indispensable para el crecimiento personal. Basado en el derecho que tienen las personas con necesidades educativas especiales a acceder y disfrutar de las oportunidades experiencias condiciones y servicios que tiene el resto de la población, sin exclusión y con los apoyos que requiera. (IEOA, 2013).

En cuanto a la Concepción de currículo, se asume como *"una estructura curricular que permite el ordenamiento y organización de áreas, proyectos y relaciones de contenidos, las dinámicas y experiencias formativas seleccionadas por la normativa y la Institución como indispensables y pertinentes para cumplimiento de los fines de la educación y los propósitos de la formación en un contexto de calidad."* (IEOA, 2013).

Respecto al plan de estudios, consideran este como "el establecimiento de límites, controles posibilidades y opciones del proceso formativo, porque es en cierta forma su columna vertebral, pues de él depende la organización de las asignaciones académicas, horarios, recursos didácticos, espacios escolares, etc. (IEOA, 2013).

En cuanto a las áreas las definen como "espacios demarcados en el plan de estudio que reúnen conocimientos organizados de un campo disciplinario y cumplen un propósito específico en la formación y desarrollo de competencias." Y se ajustan a las establecidas en la ley general de educación colombiana artículo 23; además se hacen explícitas las intensidades horarias para el apoyo a sordos, en algunas áreas, tal como se muestra a continuación:

Asignatura en las que se ofrecen apoyos	Grados y tiempos de apoyo					
	6°	7°	8°	9°	10°	11°
Apoyo sordos. Matemáticas	2	2	2	2	2	2
Apoyo sordos. Castellano	1	1	1	1	1	1
Apoyo sordos. Física					1	1
Apoyo sordos. Química					1	1
Total apoyo sordo	3	3	3	3	5	5

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

La Evaluación se asocia a las acciones de diagnosticar, distinguir, analizar, y especificar; a su vez se definen los criterios en tres dimensiones: Afectiva, Cognitiva y Expresiva, que corresponderían a las competencias del Ser, el Saber y el Saber Hacer. Además, esos criterios de evaluación son planteados a la luz de las competencias específicas del área, los estándares de contenido, los lineamientos y las orientaciones que establece el M.E.N., los procesos de inclusión y multiculturalidad propias de la IEAS (IEOA, 2013).

El horizonte Institucional presenta una visión, misión, filosofía, metas de calidad, estándares de calidad y proyecciones centradas en principios y valores con relación a la Institución en cuanto a lo académico escolar y comunitario (IEOA, 2013).

Disponen de su manual de convivencia según lo estipulado en los Artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, y Artículo 17 del Decreto 1860 de 1994 (IEOA, 2013). Finalmente su gobierno escolar está constituido por los órganos establecidos en la ley 115 artículo 142.

Una vez analizadas las observaciones contrastadas con los resultados del análisis de contenidos se pudo concluir que en la IEO-A las prácticas inclusivas subyacentes en las instituciones educativas a partir de la política institucional adoptada en atención a la normativa Nacional existente, y Aunque en el PEI establecen que su estructura curricular los elementos conceptuales y metodológicos, se evidencia la poca apropiación de tales elementos por parte de algunos docentes al momento de socializar con sus estudiantes temas específicos. Ejemplo concreto se vivencia en una clase observada del docente N° 1 quien habla de grafemas y escribe en el tablero varias silabas, generando así un estado de confusión en sus estudiantes.

Resulta curioso que la IEO-A reporta una intensidad horaria ajustada a lo establecido por la ley, con horas de apoyo a sordos desde el 6º, sin embargo, en los niveles de pre-escolar y básica, donde hay un número considerable de Estudiantes con Necesidades Educativas Diversas, no se ofrece este servicio (En el documento).

Aunque algunos docentes se caracterizan por utilizar estrategias pedagógicas tendientes a la activación de saberes previos mediante el uso de preguntas inteligentes, relacionando, contextualizando y modelando el contenido de los distintos temas de las asignaturas que socializan a los niños de acuerdo al interés y experiencias de estos, en la gran mayoría de los casos no se toman en cuenta las necesidades educativas de aquellos niños que presentan Necesidades Educativas Especiales, siendo un caso específico el vivenciado por la niña que presenta Discapacidad auditiva, quien en vez de aprender bajo la modalidad de la lengua de señas, le corresponde hacerlo mediante el lenguaje oral que es propio de la comunidad de oyentes.

En materia de los recursos didácticos diversificados se hace uso de recitaciones de poesías, cantos, rondas infantiles y lecciones escritas, láminas con imágenes, coloreado de figuras, afiches, tablero, papeles de colores, tijeras, canciones, cuadernos, fotografías, cartulinas y marcadores, sin embargo, en estos no se evidencia un proceso de adaptación desde el punto de vista de su presentación para con la niña que presenta D.A. Además, las orientaciones acerca de cómo utilizar dichos recursos didácticos se realizan de forma verbal, razón por la cual esta misma niña solo se limita a observar a la maestra y resto de compañeros de clase trabajar, generando en ella mayor frustración al no poder participar en clase de manera más precisa.

En cuanto a las estrategias de enseñanza utilizadas encontramos la implementación de actividades de escritura, lectura en voz alta, transcripción, recitación, memorización verbal del tema aprendido, revisión de tareas, promoción de actividades de motivación, corrección de cuadernos, recomendaciones y explicaciones y refuerzo de temas vistos, pero todas estas modalidades de trabajo escolar son implementadas desde la óptica de la escuela

tradicional, sin tener en cuenta otras modalidades de trabajo diversificadas y válidas para con aquellos niños que presentan Necesidades educativas especiales.

Por ello no resultaron infrecuentes durante el tiempo de observación de las prácticas pedagógica de la docente, los hechos de desatención de niña con Discapacidad auditiva por falta de orientación en su propia lengua de señas colombiana.

En materia de evaluación se considera que el tiempo de las evaluaciones es demasiado corto (siendo este de 10 a 40 minutos), si se tiene en cuenta la doble traducción que debe realizar la niña con discapacidad auditiva o los problemas que suponen para el resto de niños que presentan problemas de aprendizaje el presentar una prueba escrita en tan corto periodo de tiempo.

Es importante destacar, de las observaciones, el ausentismo de los estudiantes con Discapacidad y su poca asistencia a las actividades planeadas dentro y fuera de la IE. Así como el poco acompañamiento de los docentes a sus estudiantes, en los tiempos de recreación y descanso.

En la IEO-B se realizaron las observaciones bajo el mismo esquema las cuales se detallan a continuación:

Observación Docente 3 IEO-B

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 3 IEO-B				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
CONTENIDOS	La actividad observada, es denominada institucionalmente jean day.	Escribe silabas inversas en el tablero con m, l, s, r y n, luego procede a su correspondiente lectura	Explica en qué consiste sumar y restar así como los signos que representan a cada una de estas operaciones aritméticas.	Transcripción del tema a socializar en clases de un libro de castellano de primer grado.	Se anuncia que se trabajarán sumas y restas, más no hay una orientación descripción de los contenidos
RECURSOS DIDÁCTICOS DIVERSIFICADOS	Se realizan actividades recreativas en Brinca – brinca y columpios.	Papel periódico, tablero y marcadores	Hojas de block, lápiz, borrador	Tablero, marcador, libro. Se utiliza el mismo material para todos los niños.	Hojas, lápiz, borrador.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAS DIVERSIFICADAS	La docente estuvo muy pendiente de que ningún niño saliera lastimado, recordándoles que si no utilizan bien las atracciones se podrían presentar accidentes	La maestra realiza revisión de tareas asignadas, llamando a cada uno de los niños hasta su escritorio. Luego de esto, propone la realización de una actividad que consiste en lo siguiente: leer lo que estaba escrito en el papel periódico y encerrar en un circulo las palabras que tengan inversos (ar, er, ir, or, ur). Durante la actividad algunos niños están distraídos y otros hacen desorden. Por esa razón se ve en necesidad de suspender un momento hasta que todos estaban concentrados La docente de manera amable se dirige a los niños a fin de evaluar lo analizado en clases. Plantea preguntas colocando silabas en el tablero para que los niños coloquen las inversas correspondientes. Los niños al final comunican su gusto por la actividad	Inicia las clases con un saludo dirigido a los niños. Hace llamado a lista y realiza actividad dejada en el cuaderno del día anterior. No hubo consultas previas. Posterior a esto la docente entrega a los niños una hoja de block con sumas y restas. Procede a explicar lo que se va a hacer durante la clase y los niños empiezan a trabajar, concentrados en la actividad, salvo esporádicos casos de desorden de aquellos niños que no desean seguir resolviendo las sumas y restas.	Desarrollo del tema (lectura consignada en el tablero y luego transcripción). Imparte orden para empezar a trabajar después de haber dado las instrucciones pertinentes. Algunos hacían desorden mientras otros trabajaban. La docente les solicitaba hacer silencio. Al terminar esta actividad, la docente decide colocar actividad para realizar en casa.	La docente recibe a los niños con un abrazo y canta canción de bienvenida. Luego, propone a los niños una evaluación en la cual resolverán sumas y restas. Mientras ellos trabajan, coloca nota a los padres de familia sin dejar de supervisar lo que los niños hacen, deteniéndose por momentos y pasando por el puesto de cada uno a ver cómo les iba en el desarrollo de su actividad.

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 3 IEO-B				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
APRENDIZAJE			En el transcurso de la actividad, la maestra no manifiesta una actitud de paciencia cuando de aclarar dudas se trata. Se molesta cuando un niño se equivoca y dice en tono de voz fuerte que esto sucede porque no le están prestando la suficiente atención.	La mayoría de los niños se muestran atentos y la docente aclara dudas de los niños siempre y cuando se da cuenta de que estos se están equivocando. Además, cada uno socializa su lectura leyendo en voz alta	Algunos propiciaron desordenes. La docente decide colocarlos al lado de ella para que trabajaran en orden. No se evaluó la actividad en clases porque la docente decide hacerlo en casa.
EVALUACIÓN	Se plantearon preguntas acerca del nombre de algunas atracciones mecánicas utilizados por ellos y estos respondían acertadamente. La maestra se muestra dispuesta anímicamente para resolver cualquier inconveniente.	La actividad de evaluación demoró aproximadamente 10 minutos.	Esta actividad fue evaluada de manera informal, ya que simple y sencillamente se procedieron a realizar ejercicios sumas y restas tanto en el tablero, hojas de block y cuaderno.	No fue observable	No fue observable
OBSERVACIONES	La actividad realizada en el día de hoy es de carácter recreativo, por tanto, los niños ingresan a la I.E a las 2: 00 pm. Durante el desarrollo de la actividad lúdico-recreativa, vale destacar el buen comportamiento de cada uno de los niños.	La niña con N.E.E no trabajaba como sucede la mayoría de las veces. La maestra la pone a trabajar realizando planas en el cuaderno.	La niña con NEE no participa de la actividad	a niña con Necesidades Educativas Especiales no participa de la actividad. Cuando se presentan situaciones conflictivas, la maestra da solución en el instante y si otros niños se involucran ella los mandar a callar en tono fuerte. Cabe anotar que en repetidas ocasiones, la docente estigmatiza a algunos niños con la expresión "cállense y trabajen por eso es que le va mal, hablan mucho".	La mayoría de los niños no asistió a clases debido a lluvias presentadas. La maestra estigmatiza a algunos niños con la expresión: ¡por eso es que salen mal por no prestar a atención.

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 3 IEO-B				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
APRENDIZAJE			En el transcurso de la actividad, la maestra no manifiesta una actitud de paciencia cuando de aclarar dudas se trata. Se molesta cuando un niño se equivoca y dice en tono de voz fuerte que esto sucede porque no le están prestando la suficiente atención.	La mayoría de los niños se muestran atentos y la docente aclara dudas de los niños siempre y cuando se da cuenta de que estos se están equivocando. Además, cada uno socializa su lectura leyendo en voz alta	Algunos propiciaron desordenes. La docente decide colocarlos al lado de ella para que trabajaran en orden. No se evaluó la actividad en clases porque la docente decide hacerlo en casa.
EVALUACIÓN	Se plantearon preguntas acerca del nombre de algunas atracciones mecánicas utilizados por ellos y estos respondían acertadamente. La maestra se muestra dispuesta anímicamente para resolver cualquier inconveniente.	La actividad de evaluación demoró aproximadamente 10 minutos.	Esta actividad fue evaluada de manera informal, ya que simple y sencillamente se procedieron a realizar ejercicios sumas y restas tanto en el tablero, hojas de block y cuaderno.	No fue observable	No fue observable
OBSERVACIONES	La actividad realizada en el día de hoy es de carácter recreativo, por tanto, los niños ingresan a la I.E a las 2: 00 pm. Durante el desarrollo de la actividad lúdico-recreativa, vale destacar el buen comportamiento de cada uno de los niños.	La niña con N.E.E no trabajaba como sucede la mayoría de las veces. La maestra la pone a trabajar realizando planas en el cuaderno.	La niña con NEE no participa de la actividad	a niña con Necesidades Educativas Especiales no participa de la actividad. Cuando se presentan situaciones conflictivas, la maestra da solución en el instante y si otros niños se involucran ella los manda a callar en tono fuerte. Cabe anotar que en repetidas ocasiones, la docente estigmatiza a algunos niños con la expresión "cállense y trabajen por eso es que le va mal, hablan mucho".	La mayoría de los niños no asistió a clases debido a lluvias presentadas. La maestra estigmatiza a algunos niños con la expresión: ¡por eso es que salen mal por no prestar a atención.

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Observación Docente 4 IEO-B

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 4 IEO-B				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
CONTENIDOS	Repaso de consonantes ch, g, c, d, b, n, t.	Se anuncia a los niños que buscarán en una revista palabras con ch, g, c, d, b, n, t. En este caso La docente repite textualmente lo que había en el libro de texto del cual extrae la actividad a desarrollar en clases	Explica que los animales son seres vivos, que nacen, crecen, se reproducen y mueren. También les explica que pueden estos pueden ser clasificados como terrestres, acuáticos y aéreos	Se hace un ejemplo en el tablero del conteo descendente. Se asigna una tarea que consiste en contar del 10 al 1, del 20 al 10 del 30 al 1.	la maestra explica que las palabras simples son aquellas que están formadas por una sola palabra mientras que las compuestas son palabras que se forman por la unión de dos o más palabras. Brinda ejemplos de palabras simples y compuestas, las verbaliza y las escribe en el tablero.
RECURSOS DIDÁCTICOS DIVERSIFICADOS	Revista, goma, tijeras	Libro, tablero, marcador	Hoja, tablero, marcador.	Tablero, hojas, marcador, borrador.	Tablero, libro, marcador, borrador, papel periódico.
ESTRATEGIAS ENSEÑANZAS DIVERSIFICADAS DE	Durante la actividad la docente iba de puesto en puesto orientando y vigilando el comportamiento de los estudiantes así como monitoreando la actividad que estos estaban realizando.	Saludo y llamado a lista. Se realiza revisión de tareas asignadas el día anterior. Desarrollo de temas (consonantes ch, g, c, d, b, n, t), además de buscar palabras en el libro con estas consonantes. Da la orden para trabajar y salir del salón. Algunos niños manifestaron no entender algunas cosas de la actividad propuesta. Al terminar la revisión coloca la actividad para la casa y les concede jugar faltando 30 min para el descanso. Se presentaron algunos desordenes dentro del salón de clases y al principio hace caso omiso, pero al rato termina gritándoles al no poder ejercer ningún tipo de control sobre ellos.	Empieza su clase con un saludo, luego revisa una actividad pendiente de la clase anterior. Seguidamente, la docente ofrece una explicación de la actividad a realizar, las pautas a seguir y procede a dar la orden para empezar a trabajar. Se sienta y los niños empiezan a trabajar. Durante esta actividad se presentaron algunos desordenes, por ello la docente gritaba desde su asiento "cállense" a fin de que los niños hagan silencio. La actividad termina y cada uno se queda con su trabajo. Finalmente coloca actividad para la casa.	Se propone actividad mediante copia en blanco y negro, la cual consiste en seguir los números en orden de menor a mayor. La docente con lenguaje claro explica cómo se desarrollara la actividad. Durante ésta se presentan algunos desordenes los cuales son solucionados inmediatamente por la docente.	La docente escribe el tema propuesto para la clase en el tablero y procede a explicarlo. Luego de esto la profesora propone un ejemplo de palabras compuestas encontradas en hoja de papel periódico. Después de esto los niños empiezan una actividad que consiste en escribir palabras compuestas, separarlas y hacer dibujos que ilustran dichas palabras.

CATEGORÍA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 4 IEO-B				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
APRENDIZAJE	La docente se molesta cuando un niño manifiesta no entender responde en tono de voz agresivo, <i>“esto sucede porque no le están prestando la suficiente atención a la clase”</i>	La evaluación se hace por medio de preguntas y los niños deben Decir palabras con las consonantes mencionadas. Los niños responden a los interrogantes planteados por la docente. Ante las preguntas de algunos niños, responde: <i>“No entiendes por no prestar atención”</i> Cuando se presentan conflictos la maestra se altera un poco, sube el tono de la voz y luego empieza a gritar aumentando aún más el conflicto sin resolverlo. Algunos estudiantes realizan la actividad mientras que otros no tienen ganas de trabajar..	Algunos niños no realizan la actividad propuesta. Otro tanto de ellos si expone su trabajo y responden a las preguntas planteadas por la docente, esta actividad demora 15 min. El niño con NEE realiza las mismas actividades, no haciéndose acompañamiento ni revisión de trabajo asignado para saber si lo terminó o no.	Todos los niños participan de la actividad, ya que la docente coloca en el tablero la hoja para solucionarla entre todos. La docente Destaca a los estudiantes y les expresa: <i>“tuvieron buen comportamiento durante la actividad”</i> .	En esta actividad los estudiantes participaron con entusiasmo; Hoy la docente estuvo muy cordial a la hora de aclarar dudas, lo hizo con agrado. Además, la docente estuvo muy motivada con esta actividad y les transmitía entusiasmo a sus estudiantes. En el espacio, se desarrolla una Socialización: cada niño se colocaba de pie y describía su actividad. Algunos niños protagonizaron algunos desordenes y la docente muy serena los resolvió. Los niños manifestaron verbalmente que les había gustado mucho la actividad de dibujar.
EVALUACIÓN	la docente plantea preguntas a fin de verificar el aprendizaje del tema propuesto, tales como: <i>¿Esta palabra se escribe con? ¿Empieza con que consonante?</i>	La evaluación demora entre 10 – 15 minutos y utiliza como recurso la preguntas <i>¿Qué entendieron?</i> .			La actividad demoró 30 min. La docente destaco el hecho de que durante el desarrollo de la actividad, los niños mantuvieron buen comportamiento
OBSERVACIONES	Algunos niños no presentaron los implementos solicitados por la docente el día anterior. El descanso no es supervisado por la docente. Ante las situaciones conflictivas, Se altera un poco y hasta grita	El descanso no es supervisado por la docente. Estigmatiza al estudiante con Necesidades Educativas diciéndole <i>“vas a repetir el año por no prestar atención a lo que se está haciendo”</i> Durante el desarrollo de la clase, no hay participación activa del estudiante con NEE.	La docente llama la atención de los estudiantes y le expresa <i>“se comportaron muy mal por eso es que ustedes no se merecen algunas cosas”</i> El descanso no es supervisado por la docente, los niños corren libremente sin ninguna orientación o supervisión.	El descanso no es supervisado por la docente, los estudiantes corren libremente, se caen, se levantan y sostienen juegos bruscos.	Los niños salen al descanso el cual no es supervisado por la docente.

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Del mismo modo en la IEO – B, se revisó el PEI destacándose un modelo pedagógico Etnoeducativo y cuya esencia la constituyen las prácticas culturales en dialogo y confrontación con otros saberes pedagógicos que se alimentan de las distintas corrientes o tendencias que imperan en el sistema educativo general.

Conciben el currículo como una organización racional de las prácticas pedagógicas centrado en aspectos académicos en donde la comunidad educativa es considerada el interior del mismo, como el eje principal de las acciones y reflexiones en todas sus dimensiones. También lo reconocen como el conjunto de criterios, planes de estudio, metodología, procesos de formación, recursos de ejecución del PEI puestos al servicio de los fundamentos axiológicos psicológicos, sociológicos, epistemológicos y pedagógicos. (IEOB, 2009).

Al plan de estudios lo definen como el conjunto estructurado de definiciones, de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y establecimiento de lineamientos metodológicos y criterios de evaluación.

Dentro de las áreas obligatorias y fundamentales se hacen explícitas las establecidas por la ley general de educación, tales como: Humanidades (lengua castellana e idioma extranjero), Matemáticas, Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, Religión, ética y valores; Educación artística, Educación física, recreación y deportes. También tienen espacio curricular para un conjunto de áreas denominadas optativas entre las cuales se encuentran: Etnoeducación, Cátedra de estudios afrocolombiano. Además se presentan Proyectos pedagógicos como: ecológico ambiental, educación sexual, democracia, valores uso del tiempo libre, prevención de desastres.

Su sistema de evaluación está concebido como herramienta de formación, organización y ateniéndose a lo dispuesto en el decreto 0230 del 11 de febrero de 2002, la evaluación será continua, integral, cualitativa. (IEOB, 2009).

Para la organización de los aspectos de socialización y relacionales, Dispone de manual de convivencia según artículo 877 ley 115 de 1994, decreto 1860 de 1994, decreto 2737 de 1989

y decreto 1108 de 1994. (IEOB, 2009) En este se presenta dentro de sus órganos al gobierno escolar, que a su vez está conformado por Consejo directivo, Consejo Académico y Rector (IEOB, 2009).

El análisis contrastado entre las prácticas subyacentes en articulación con los documentos de la IEO-B; se aprecia que en materia de contenidos existe un estricto apego por la lección del libro de texto, proponiéndolo para su posterior desarrollo, además se realizaron de actividades tales como la escritura, transcripción y lectura en voz alta de las temáticas, obviando de esta forma el hecho de que aquellos niños que presentan discapacidad o problemas de aprendizaje les resulta difícil cumplir con la tarea propuesta precisamente por la modalidad en la cual les son presentados los contenidos académicos por aprender.

Si bien es cierto, que en algunas ocasiones las docentes se destacan por sus explicaciones, revisión de tareas y seguimiento de las mismas para con los niños regulares, no es así en el caso de aquellos niños con Necesidades Educativas Especiales, quienes muchas veces son sometidos a la realización de dictados ante la imposibilidad de participación activa de estos al momento de la realización de actividades al interior del salón de clases.

La niña con Necesidades Educativas Especiales, no trabajaba como sucede la mayoría de las veces. La maestra la pone a trabajar realizando planas en el cuaderno. (IEOB, 2009).

Aunque en el P.E.I de la IEO B reconocen a la evaluación educativa como herramienta de formación, esta es asumida en la práctica del docente como una actividad sumativa, rotulante, más no formativa, y que a su vez es ejecutada esporádicamente en algunas ocasiones si las circunstancias así lo permiten. Esta se basó principalmente en tres actividades docentes: revisión de tareas, escritura en el tablero y transcripción. Dichas actividades no fueron evaluadas y su tiempo de duración osciló entre los 10 y 30 minutos aproximadamente.

Los recursos didácticos que predominan en el contexto del aula y al momento de realizar actividades formativas son los siguientes: papel periódico, tablero y marcadores, hojas de block, lápiz, borrador, tablero, marcador, libro. Otros recursos que aparecieron circunstancialmente fueron: Brinca – brinca, columpios,

Las observaciones en la IEO-C, denotaron las siguientes particularidades:

Observaciones Docente 5 IEO-C

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 5 IEO-C				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
CONTENIDOS	El tema de la descripción fue abordado por la profesora tomando objetos que se encontraban en el salón de clases y estos fueron descritos por ella en primera instancia y posteriormente por los niños.	El tema seleccionado en el día de hoy es ejemplificado por la docente en primera instancia con las personas y los nombres que ellos identifican, la docente habla en tono de voz alto.	La docente ejemplifica e identifica dentro de algunas oraciones cuales son los sustantivos propios y comunes así como la forma de poder identificarlos	En el espacio de observación se desarrolló PRUEBA SABER, esta no se ejecuta en el aula regular, si no que la docente de apoyo lleva al niño invidente hasta el aula de apoyo, donde existe, según dicho funcionario "un espacio adecuado, pues cuenta con aire acondicionado para la realización de la prueba". Se le explica al estudiante en que consiste la prueba y el tiempo que esta amerita. La docente lee detenidamente cada pregunta y las múltiples respuestas, de las cuales el estudiante debe elegir una. Por su parte la estudiante afirma que eso demora demasiado y que se encuentra cansada dando por terminada la prueba. Se despide de la docente, toma su maletín y se dirige sola hacia aula de clase en el segundo piso de la institución.	Se desarrolla una actividad cultural, La docente informa a los estudiantes con anterioridad que en este día se realiza el cabildo cultural de la institución, dando a conocer los objetivos de esta actividad y la importancia de rescatar las actividades culturales que se realizan en la ciudad de Cartagena.
RECURSOS DIDÁCTICOS DIVERSIFICADOS	La docente da a conocer el nombre de cada objeto seleccionado y el lugar donde se encontraba. Los niños demostraron interés por el tema y continuaron participando en el desarrollo de la clase. Para que la niña invidente participara en clase, la docente coloca en las manos de ella un objeto a fin de que esta empiece a describirlo.	La docente utiliza el tablero y marcadores para desarrollar la clase.	La docente utiliza el tablero y marcadores	No fue observable	Los estudiantes al igual que las docentes y directivos se disfrazan y bailan en Danzas que organizan por cursos

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS		DOCENTE 5 IEO-C				
SUBCATEGORIAS		CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAS DIVERSIFICADAS	Luego del saludo y el correspondiente llamado a lista, se revisan las tareas asignadas en la clase anterior. Se continúa con el ejercicio de describir objetos y dar a conocer a los estudiantes el significado e importancia de esta actividad.	Saludo, realiza llamado a lista y verifica tareas asignadas en clase anterior. Los niños hablan con sus compañeros de temas diferentes a la clase. La profesora trata de controlarlos hablándoles en tono fuerte.	Antes de que los niños entren al salón de clases, la docente organiza las sillas en filas separadas y ubica a los estudiantes según orden establecido por ella, manifestando que esta es una estrategia para que dichos niños no hagan desorden. La niña invidente es ubicada cerca al escritorio de la profesora.	No fue observable	Durante el desfile del cabildo, por las calles aledañas a la institución, los padres de familia participan en esta actividad y una niña con baja visión baila en una danza, mientras que la docente manifiesta que los niños ciegos no asisten porque necesitan de una compañía y sus padres generalmente no pueden hacerlo porque están trabajando.	
APRENDIZAJE	Los niños hablan en tono fuerte al igual que la docente y responden a las preguntas sin esperar que ella asigne a la persona que va a responder.	Se presenta situación en la cual los niños discuten por las sillas. Uno de ellos logra sentarse en el puesto de la niña invidente, razón por cual la docente interviene expresando el hecho de que la niña invidente debe quedar en ese puesto para que pueda escuchar mejor la clase.	La docente da a conocer la necesidad de ubicar en la parte delantera del salón a los estudiantes que han presentado dificultades en su proceso de aprendizaje. La docente escribe oraciones en el tablero y los estudiantes identifican los sustantivos propios y comunes. A los niños que no logran identificarlos, le son dadas indicaciones de cómo hacerlo de forma amable y con claridad	No fue observable	Al finalizar la jornada los docentes y directivos felicitan a los niños por su buen comportamiento en el desfile del cabildo	
EVALUACIÓN	En la evaluación los niños describen ilustraciones que la docente les señala participando activamente. La niña invidente es dirigida a otro salón donde se desarrollara la siguiente clase.	Durante el momento de la evaluación la docente invita a los niños a pensar en un sustantivo y luego lo escriben en el tablero. Algunos estudiantes realizan esta actividad. Al final se escriben en el tablero oraciones para que identifiquen en ellas los sustantivos como tarea a realizar en casa. La niña invidente no pasa al tablero.	La docente escribe oraciones en el tablero y los estudiantes identifican los sustantivos propios y comunes. A los niños que no lo identifican, la docente le indica cómo hacerlo de forma amable y con claridad, a quienes lo hacen bien los felicita	No fue observable	Los docentes al regresar a la escuela se dirigen a los estudiantes informándoles los aspectos positivos del evento, por ejemplo su buen comportamiento y la necesidad de que todos aquellos que no asistieron lo hagan en próximas ocasiones.	
OBSERVACIONES	No fue observable	No fue observable	La niña invidente no participa en el proceso de evaluación.	No fue observable	A esta actividad solo asiste una niña con baja visión.	

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Observaciones Docente 6 IEO-C

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 6 IEO-C				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
CONTENIDOS	La docente explica el concepto de verbo ejemplificándolo con acciones de la realidad.	La docente explica de forma clara y en tono de voz alto la forma como se deben conjugar los verbos, tomando como referencia actividades de la vida diaria realizada por cada uno de los estudiantes.	La docente saluda a los estudiantes, llama a lista e inicia comentando que hoy trabajarán el tema de los adverbios.	Se realiza la evaluación correspondiente al cuarto periodo académico en la institución educativa. La docente realiza la lectura previa del examen y explica las preguntas y los tipos de respuesta.	La docente da a conocer a los estudiantes que en el día de hoy realizarán lectura de una obra literaria.
RECURSOS DIDÁCTICOS DIVERSIFICADOS	La docente dicta toda la clase utilizando tablero y marcadores.	La docente utiliza el tablero y marcador para desarrollar toda la clase.	La docente utiliza marcadores y el tablero para desarrollar la actividad, explicándoles a los niños que el adverbio modifica el verbo lleva a los estudiantes a iniciar las actividades que hacen a diario, utiliza el tablero y marcador para citar ejemplos de adverbios.	La docente saluda a los estudiantes y les recuerda la importancia de mantener orden y concentración durante cada una de las evaluaciones escritas.	Los estudiantes realizan la lectura de la obra seleccionada apoyados por la profesora. De un total de 28 niños solo 11 cumplieron con el compromiso de presentar la obra literaria.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAS DIVERSIFICADAS	Inicia clase saludando al grupo y presentando a la persona que está observando además de realizar llamado a lista. Luego revisa tareas asignadas en clase anterior, la cual consiste en pegar verbos encontrados en revistas y periódicos, felicitando a quienes realizaron la tarea de forma correcta y ridiculizando a los que han realizado mal la tarea.	La docente saluda a los estudiantes y realiza llamado a lista. Luego revisa tareas colocadas el día anterior, además de recordarles la importancia de mantener el salón aseado y ordenado.	Luego de ejemplificar el adverbio, asigna actividad para que los estudiantes los identifiquen en clases. La mayoría de estudiantes participan, pero el niño ciego no. Resalta labor de aquellos estudiantes que identifican adverbios en las oraciones, estigmatizando a quienes no logran hacerlo.	Al niño ciego le es realizada la evaluación de cuarto periodo por docente de apoyo quien debe leerle en voz alta cada una de las preguntas y las distintas opciones de respuestas. Pasado un tiempo, otros docentes de apoyo realizan la misma actividad. Esta evaluación se la realizan en el aula de apoyo.	Quienes no disponían de la obra literaria, no pudieron realizar su lectura. La maestra decide entonces colocar planas en el cuaderno de caligrafía como actividad sustitutiva de la que ella había designado previamente en clase. Las planas decían: "debo traer la obra literaria".
APRENDIZAJE	Los estudiantes responden a las preguntas que la docente realiza, de igual forma la actividad propuesta se escribe en el tablero para que los estudiantes la transcriban en sus cuadernos, manifestando de paso comprender todo lo aprendido.	La docente pregunta a los estudiantes si comprendieron la clase y ellos afirman que sí. Algunos son pasados al tablero para conjugar verbos. Finalmente la docente expresa a los estudiantes la necesidad contextual de aprender a conjugar verbos y sobre todo a realizar textos.	Revisa actividad asignada para la clase. Es resaltada labor de aquellos estudiantes que realizan bien la actividad y estigmatiza a quienes no identifican los adverbios dentro de las oraciones. El estudiante ciego no participo en el desarrollo de la clase:	No fue observable.	Los estudiantes interpretan el contenido del texto y subrayan las palabras desconocidas, indagando en el diccionario el significado de estas. La docente le informa al niño ciego que debe leer la obra en la casa apoyada por su mamá en la casa.

CATEGORIA: BARRERAS METODOLÓGICAS	DOCENTE 6 IEO-C				
SUBCATEGORIAS	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4	CLASE 5
EVALUACIÓN	La docente coloca oraciones en el tablero para que los estudiantes identifiquen los verbos aprendidos durante la clase, destacando a quienes lo hacen bien y estigmatizando a quienes lo hacen mal. Esta actividad tiene una duración de 20 minutos, asignando finalmente otra actividad para realizar en casa. La niña invidente no tiene ningún apoyo por parte de la docente y no se le hacen preguntas durante la clase.	Como actividad de evaluación se elabora un cuadro en el tablero, con algunos verbos para conjugar. Esta actividad tiene duración de 20 minutos aproximadamente. Los estudiantes con NEE no participan del proceso de evaluación, solo se les revisan las tareas asignadas para realizar en casa.	La evaluación se redujo a la revisión de tareas asignadas durante el transcurso de la clase.	Dentro del aula la docente entrega dos niños que presentan trastornos en el aprendizaje y dificultad en la comprensión lectora a las auxiliares, estas colaboran a los niños con Necesidades Educativas Especiales y realizan durante varias veces lectura por párrafo al estudiante y ellos eligen la respuesta	No se realiza actividad de evaluación formal por parte de la docente en esta clase. La docente le informa al niño ciego que debe leer la obra en la casa apoyada por su mamá en la casa.
OBSERVACIONES	No fue observable	No fue observable	No fue observable	No fue observable	No fue observable

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

El análisis de contenidos realizado en la IEO-C denotó la implementación un modelo pedagógico cognitivo social basado en la concepción del aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos que incluye el uso de métodos distintos para responder a las necesidades, capacidades y ritmos de desarrollo diferentes de la niñez, la adolescencia y la juventud con o sin discapacidad en la educación, ofreciendo flexibilidad y reconociendo que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprenden a ritmos diferentes. (IEOC, 2013).

Como institución educativa se identifican como inclusiva porque reconoce que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son diferentes, además de tener muy presente el hecho de que se deben reconocer que las necesidades educativas especiales, son todas aquellas experimentadas por personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, a fin de posibilitarles su proceso de construcción de experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular. (IEOC, 2013).

Como principio rector por el cual se rigen los maestros, es compartida la filosofía de que la discapacidad no es un obstáculo para aprender, que todo humano es capaz de aprender y que el aprendizaje en grupo potencia el aprendizaje individual. (IEOC, 2013)

En cuanto al currículo asumido a nivel institucional, establecen estar guiados por objetivos flexibles de aprendizaje, logrando así la flexibilización de la organización de estudiantes por actividades, por la programación interdisciplinaria de algunas unidades didácticas que parten de núcleos temáticos o problémicos. Además, para ellos también es importante la adaptación de los estándares curriculares y específicos de aprendizaje a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades únicas de cada estudiante, a la identificación de obstáculos cognitivos en relación con las áreas y aspectos de los contenidos curriculares que posee cada estudiante con Necesidades Educativas Especiales

Esto es logrado de manera específica según está escrito en el PEI de la IEOC, mediante las siguientes estrategias:

Flexibilización de la organización de estudiantes, profesores y currículo.

Elaboración de una programación interdisciplinaria que, parte de núcleos temáticos o problémicos (uno para cada unidad didáctica).

Adaptación de la actividad según las necesidades del estudiante.

Las unidades de aprendizaje de cada área se estructuran de manera que los objetivos referentes a la vida diaria queden incluidos de forma sistemática en el contexto del currículo.

La identificación de los distintos obstáculos cognitivos en relación con las áreas y aspectos de los contenidos curriculares que posee cada estudiante con Necesidades Educativas Especiales.

Adaptación de las expectativas de logros, definiendo niveles de habilidades a lograr (representación, uso, función).

Introducción de aprendizajes sustitutivos o complementarios en las diferentes áreas del conocimiento, adaptando las técnicas de enseñanza, tiempos y los recursos a utilizar en el contexto de la enseñanza.

La flexibilizan de los tiempos previstos para la enseñanza.

La posibilidad de desarrollar las motivaciones personales y planifican diferentes modalidades de evaluación y participación de cada uno de los estudiante.

Brindar una atención individualizada a aquellas personas que presentan necesidades educativas especiales o algún grado de discapacidad. (IEOC, 2013).

La propuesta curricular, presenta un plan de estudios estructurado con las siguientes áreas obligatorias y optativas: Ciencias naturales y Educación Ambiental (Biología Física y

Química) Ciencias Sociales (Historia, geografía, Constitución política, Economía política), Filosofía, Matemáticas (Matemática, Geometría, Geometría Analítica), Humanidades (Lengua Castellana, Lectura. Escritura), Idioma Extranjero (Inglés), Educación Física Recreación y Deportes, Educación Artística, Educación Religiosa, Educación Ética y Valores, Tecnología e Informática.

En cuanto al sistema de evaluación además de reconocer que este constituye un proceso continuo y multiforme de observación, haciendo uso de estrategias e instrumentos evaluativos como por ejemplo: Revisión del registro acumulativo individual, entrevistas de estudiantes con sus maestros, observación directa de los estudiantes, heteroevaluación y autoevaluación, proyectos de grupo, y contratos con los alumnos.

Disponen de Manual de convivencia, a la luz de la ley 1620 de 2013 su gobierno escolar como organismo de participación democrática e interdisciplinaria, conformado por el rector (a), consejo directivo y consejo académico.

En síntesis la IEO-C caracteriza sus prácticas pedagógicas por el seguimiento de un plan de estudios cuyos contenidos enfatizan aspectos de la educación regular, sin muchas variantes para la educación de niños invidentes. Dichos contenidos en su gran mayoría son dictados, transcritos, descritos, modelados o ejemplificados. Desafortunadamente la mayor parte del tiempo, dichas actividades no están del todo adaptadas a las particularidades especiales de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Si bien es cierto que en el transcurso de las clases la maestra utiliza objetos varios para que la niña invidente al palparlos puede hacerse una representación mental del objeto y pueda describirlo, desafortunadamente la mayoría de las clases se desarrollan con marcador y tablero, con lo cual las posibilidades de interacción de la niña con el saber se ven seriamente reducidas. Ante esta problemática, la mayoría de veces, la niña invidente es son dirigida a otro salón para ser atendidos por equipo de apoyo pedagógico.

Las estrategias de enseñanzas se limitan a la realización de ejercicios descriptivos, recortes de periódicos, dictados, que son apropiados para la ejecución por parte de niños sin discapacidad visual. Por esta razón es que la niña invidente ha sido ubicada cerca del escritorio de la maestra, con tal de que pueda escuchar con mayor claridad los dictados propuestas por su maestra.

Desde el punto de vista del aprendizaje, si bien es cierto la maestra de turno ha dispuesto una serie de medidas apropiadas para que la niña invidente pueda escuchar mejor, por su desconocimiento del braille, el aprendizaje de esta niña está limitado solo a la lectura de los distintos saberes de forma verbal, imposibilitando de esta forma que la niña invidente debe quedar en ese puesto para que pueda escuchar mejor la clase.

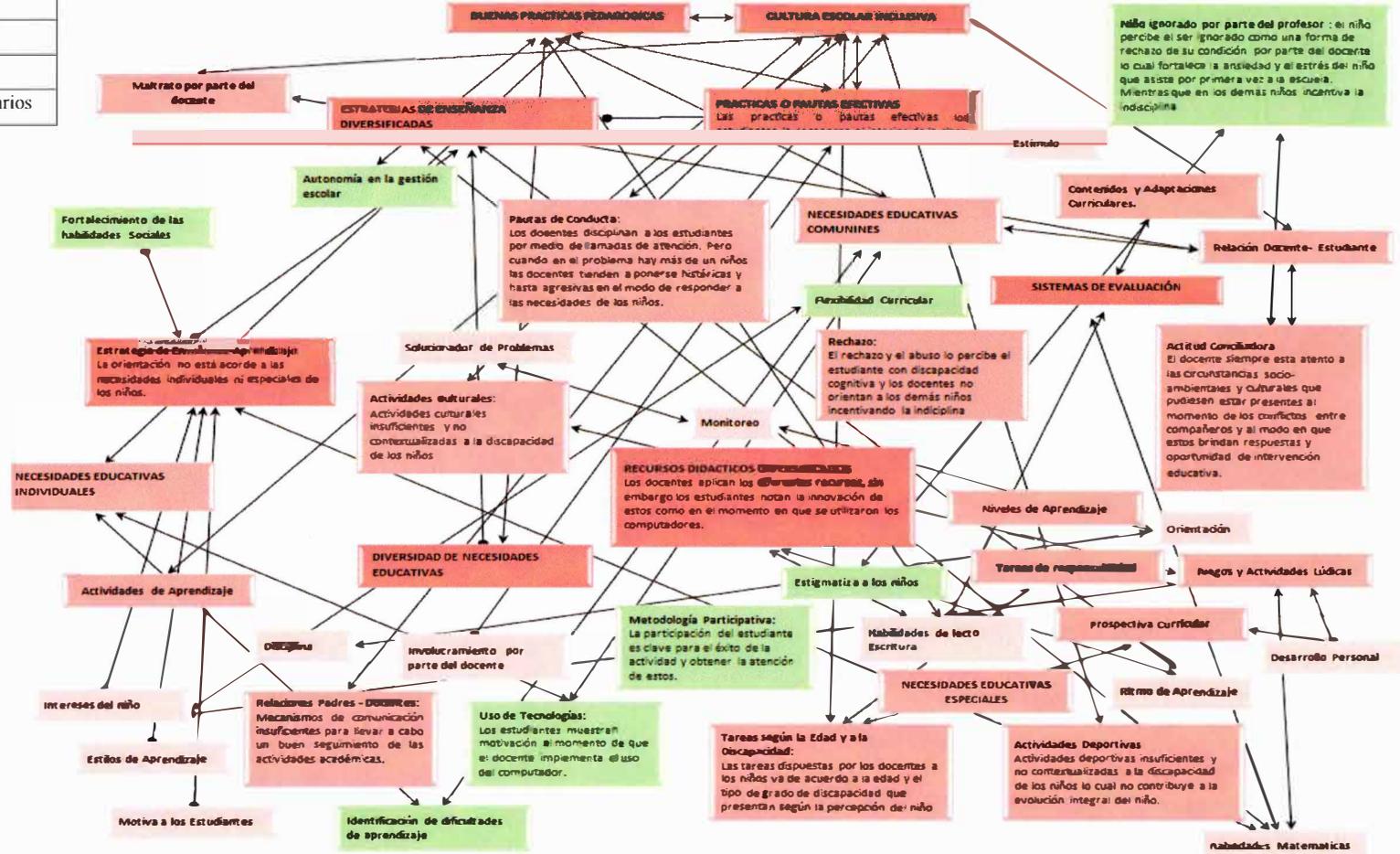
En materia de evaluación se aprecia que esta actividad formativa está limitada a la realización de actividades como la descripción verbal de ilustraciones palpadas por los niños invidentes, revisión de tareas asignadas, las cuales son leídas por otros compañeros que dominan el lenguaje braille.

Es evidente entonces, el hecho de que la niña invidente, ubicada al interior del aula, de clases no tiene ningún apoyo por parte de la docente, ya que esta no domina el sistema de lecto-escritura braille. Además durante el transcurso de las clases ni siquiera es tomada en cuenta para participar con sus opiniones acerca de los distintos temas que le son socializados en clases

En la siguiente semántica donde se visibiliza un cruce de información entre las prácticas desarrolladas por cada docente y el discurso (respuestas de las entrevistas) de los miembros de la comunidad educativa en articulación con los elementos explícitos en el referente teórico (Categorías y sub categorías):

Figura 2. Red Semántica de las Barreras metodológicas y prácticas en articulación con la Cultura escolar

	Categoría
	Sub categoría
	Categoría Emergente
	Aclaraciones y comentarios



Fuente: Autoras de la investigación, 2014

Esta red muestra que las barreras metodológicas y prácticas están asociadas a:

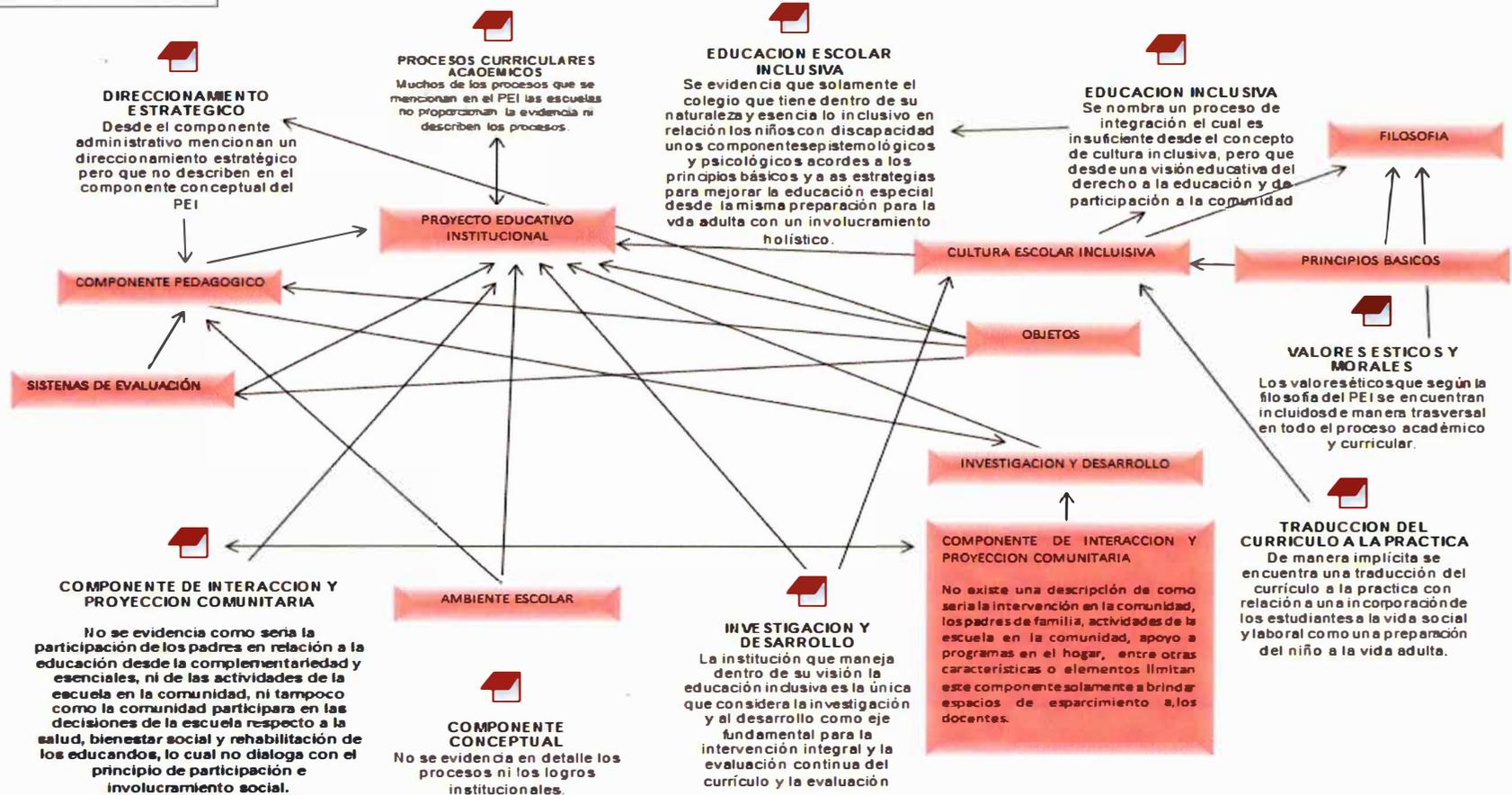
Categoría: Barreras Metodológicas y prácticas.	Descripción de acuerdo con los resultados de las observaciones
Subcategorías	
Contenido	Las IEO Trabajadas, desarrollan sus actividades académicas, en función de contenidos, los cuales son desarrollados, tal como se muestra en las diferentes observaciones descritas.
Adaptaciones curriculares	El PEI de la IEO C, dentro de sus elementos, hace explícita su atención a la discapacidad, sin embargo, las prácticas de los docentes observados, no solo en dicha institución, sino también en las otras dos, denotan la ausencia de adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades educativas de sus estudiantes, derivadas de su discapacidad.
Recursos didácticos diversificados	Los docentes utilizan diferentes recursos, sin embargo, los estudiantes asocian el uso de recursos, sólo a la manipulación de los computadores.
Estrategias de enseñanza Aprendizaje diversificadas	La orientación no responde a las necesidades individuales comunes, ni a las derivadas de la discapacidad, aun cuando en el componente pedagógico y metodológico de las tres IEO, descrito en el PEI, están consignadas muchas estrategias (que a la luz de los elementos teóricos que responde a las buenas practicas inclusivas) que garantizan el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.
Sistemas de Evaluación	Al cruzar la información entre los elementos consignados en el PEI, referidos al sistema de evaluación, con las observaciones realizadas, se nota un distanciamiento, pues lo consignado en el PEI, se ajusta a los establecido en el decreto 1290, mientras que las prácticas de aula, denotan poca planeación de ese momento y se asume como una actividad calificativa, más no transversal y permanente.

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

En cuanto al análisis de contenidos de los PEI, la siguiente red semántica analiza los elementos conceptuales descritos en cada uno en relación con las IEO A, B, y C; en ella aparecen algunos comentarios que se constituyeron en insumos para analizar y definir las posibilidades existentes en las IEO, categoría de análisis que fue abordada en el capítulo siguiente.

Figura 3. Red Semántica de Análisis de contenidos de los PEI

	Categoría
	Sub categoría
	Comentarios



Fuente: Autoras de la investigación. 2014

En síntesis el análisis de los contenidos de los PEI de las IEO, permitió conocer el horizonte, la filosofía adoptada por estas en función del enfoque inclusivo propuesto en la normativa Nacional. En tal sentido se aprecia lo siguiente:

Categoría: Filosofía Institucional y Política nacional inclusiva	Descripción de acuerdo con los resultados de la revisión documental.
Subcategorías	
PEI	<p>Muchos de los procesos que se mencionan, no son minuciosos en la descripción y tampoco proporcionan las evidencias.</p> <p>Se evidencia, que solamente la IEO que presenta en su PEI el componente inclusivo dentro de su naturaleza, presenta unos componentes epistemológicos y psicológicos acorde con los principios básicos y las estrategias para mejorar la atención educativa y preparación para la vida adulta desde una postura Holística , de aquellos estudiantes en condición de discapacidad.</p> <p>El PEI de la IEO de la IEOB presenta un discurso desde la Integración, aunque tiene implícito el enfoque de derechos.</p> <p>Los valores éticos y morales se encuentran implícitos y transversales en los Documentos.</p>
Manual de convivencia	<p>Los manuales de las IEO A, B y C, se encuentran en unos procesos de transformación intentando ajustarse a la normativa existente, Ley 1620 de 2013, y activar los comités de convivencia escolar.</p> <p>Sin embargo, la revisión de los documentos, permitió conocer la existencia de los manuales, pero se muestra la inoperatividad de los mismos al interior de las aulas, desde las observaciones, pues no existe un manejo adecuado de las situaciones conflictivas, así como el irrespeto a los derechos del estudiante, deberes y derechos de los maestros, desde una filosofía inclusiva.</p>
Órganos asesores	<p>Se encuentra en cada una de los PEI los Diferentes consejos e instancias que organizan la IE, pero la práctica diaria del aula y la escuela, denota la inoperancia de los mismos, pues no existen evidencias en los discursos, acciones y planeación que den cuenta de ello.</p>
Planes de desarrollo	<p>No se evidencia en detalles los logros ni propósitos institucionales en función de una filosofía inclusiva. Las IEO que presentaron sus planes de desarrollo, no contemplan la mejora en función de la inclusión lo hacen en función de las evaluaciones externas realizadas por el Estado colombiano.</p>

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

4.3. Oportunidades de transformación de las prácticas educativas en inclusivas en las IEO localidad 1. Cartagena.

Para identificar las posibilidades de transformación presentes en las IEO del Distrito de Cartagena, se privilegió la metodología de la triangulación de datos, métodos, técnicas e informantes; con el fin de analizar más profundamente los resultados mostrados en los subcapítulos anteriores.

Dicha tarea de triangulación se inició con la revisión de las anteriores redes semánticas, identificando en ellas las oportunidades y necesidades que se constituyen en posibilidades de transformación, tal como lo propone Paulo Freire, pues según el autor, no basta tener diagnóstico de la realidad, importa tener una utopía o sueño de una situación diferente. Justamente la crítica nace al contrastar la situación real y la situación posible. Solamente así es posible problematizar las situaciones. Sin esta crítica problematizadora, simplemente deberíamos aceptar la situación deshumanizante existente. Por ello, toda organización supone desarrollar la conciencia crítica de sus miembros, (Freire, 2011). En este sentido, las Posibilidades de transformación están asociadas a las categorías revisadas en la IEO focalizadas, las cuales se truncan en la siguiente red semántica:

De esta red se capitalizaron en particular las categorías emergentes, las cuales se describen a continuación como una posibilidad mayor de transformación:

Categoría: Transformación de las prácticas educativas en inclusivas	Descripción de acuerdo con los resultados de las observaciones y la revisión documental.
Otras necesidades Educativas	Se identifican en las observaciones realizadas a las prácticas de aula de los docentes, necesidades derivadas del Comportamiento, interés del estudiante, motivación, y estilos de aprendizaje, de la orientación, ritmos de aprendizaje, Habilidades para las matemáticas, Habilidades Para la lectura y la escritura, así como las de desarrollo personal. Al contrastar los resultados con el planteamiento la Política Inclusiva, desde la cual se promueve el posicionamiento de una filosofía que permee y a su vez redefina las políticas existentes en las IE, de tal forma que estas puedan mejorar sus prácticas educacionales en función de los procesos de aprendizaje y enseñanza, atendiendo a tres aspectos fundamentales: 1) su postura con respecto a las diferencias individuales, 2) sus planteamientos con respecto a la calidad de la enseñanza y 3) sus implicaciones en el desarrollo de mejoras sociales.
Direccionamiento estratégico	Desde el componente administrativo, se menciona el direccionamiento estratégico, pero no se describe en el componente conceptual del PEI, en consecuencia, encontramos un proceso que requiere de políticas inclusivas, que atendiendo al tercer aspecto referido a las mejoras sociales, las cuales se mencionan, pero no se evidencian en los documentos institucionales de las tres IEO.
Componente de Interacción y Proyección Comunitaria.	Se nombra este componente, lo que indica que la IEO tiene la certeza de fortalecer este componente, sin embargo, parece no tomarlo como una, pues los documentos, adolecen de una descripción de los procesos y proyectos que apunten a la intervención en la comunidad, los padres de familia, las actividades con la comunidad, apoyo al trabajo independiente, participación en las decisiones de la escuela, en torno al, bienestar social, rehabilitación de los estudiantes, dejando ver el distanciamiento con el principio de participación e involucramiento social, implícito en el trabajo cooperativo que requiere la inclusión. Solo se ofrecen espacios de esparcimiento, tal como lo describen los estudiantes y acompañantes de los mismos.
Investigación y desarrollo	La institución que maneja dentro de su visión la educación inclusiva, IEOC es la única que considera la investigación y el desarrollo como eje fundamental para la intervención integral y la evaluación continua al currículo y al Sistema de evaluación Institucional.

Fuente. Autoras de la investigación. 2014

Continuando con el pensamiento Freiriano, se valora la importancia de instaurar una utopía o un sueño, en todos los miembros de las organizaciones, léase IEO, y es precisamente el sueño de una escuela para todos en donde los niños se eduquen juntos y aprendan a vivir juntos. Dicho sueño se traduciría en una realidad, en el momento mismo en que las IEO, logren conocer su realidad, reflexionarla, criticarla y posteriormente, desarrollar

acciones encaminadas a transformar esa realidad; es por ello que en este trabajo de investigación se identifican las siguientes realidades y se presentan propuestas para la transformación de tales realidades con miras a que las consignas implícitas en una filosofía inclusiva “niños que se Educen juntos aprenden a vivir juntos, así como la escuela para todos, deje de ser utópica y se constituya en un realidad posible.

Los resultados, denotan las siguientes situaciones encontradas y a su vez posibilitan la transformación:

- ✓ La existencia de profesionales expertos en discapacidad.

De acuerdo con las manifestaciones realizadas por los docentes, las instituciones cuentan con algunos profesionales como educadores especiales, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre otros; quienes de una u otra manera podrían constituirse en aliados o líderes de procesos de formación y acompañamiento; aunque antes es importante que resignifiquen sus funciones, de tal manera que dejen de ser asumidos desde el enfoque médico o terapéutico y asuman una filosofía permeada por los principios de la inclusión, tal como lo proponen Ainscow y Arnaiz , tomando en consideración que cada IE, tendrá características diferentes y concepciones diferentes, así como elementos comunes; y en coherencia con las particularidades de cada una se han de generar ejercicios de reflexión y reestructuraciones, no siguiendo un patrón regular, si o atendiendo al estado ideal de escuela para todos.

- ✓ Resultados de investigación estricta respecto a las caracterizaciones de las prácticas inclusivas (cultura y política) en las IEO A, B y C.

Partiendo de las características propias y comunes en las IEO A, B y C, con relación la conducta pro social; donde los docentes de la IEOB, se muestran receptivos de los niños en condición de discapacidad, al punto de constituirse en responsables de uno de los estudiantes durante su travesía por el mar en lancha, hasta llegar a la escuela, son estos mismos docentes, que según la cuidadoras de ambos estudiantes coinciden en que a sus hijos

se les recibió muy bien, y que a su vez dicho trato se ha mantenido hasta ahora. Además afirman la participación en las distintas actividades escolares promovidas por la institución, por ejemplo desfiles o rondas infantiles.

Del mismo modo, algunos miembros de las IEO A y C, se han mostrado receptivos ante la población en condición de discapacidad, y llevan un tiempo considerable en el ejercicio educativo de los mismos.

En atención a la situación descrita anteriormente, se propone la realización de Jornadas pedagógicas y comunidades de aprendizaje que posibiliten la socialización de los resultados de esta investigación, con el propósito de generar la reflexión por parte de los miembros de la comunidad educativa. Desde esta metodología, de comunidades de aprendizaje es posible que el grupo, que tiene intereses comunes de aprendizaje y diferentes objetivos; basándose en la confianza, en el reconocimiento de la diversidad y la disposición para compartir experiencias y conocimientos, puedan lograr la concienciación.

Es importante recordar, que para Diez, “Una Comunidad de Aprendizaje define el conocimiento como un acto de participación y como un acto de responsabilidad en el que todos son a la vez sujetos y protagonistas de su propio aprendizaje, lo que hace entender el aprendizaje como un proceso intrínsecamente social que se apoya en las relaciones interpersonales y que tiene siempre lugar en un contexto cultural determinado. Lo anterior supone una modificación institucional desde el aula hasta la organización de toda la IE; también su relación con la comunidad de barrio o vereda, tomando como base el diálogo” (Javier Diez, 2010), Desde esta mirada, en una comunidad de aprendizaje los miembros de las Instituciones, en este caso IEO A, B y C de la ciudad de Cartagena, tienen la oportunidad de: Hablar de su práctica, observar unos a otros su práctica, desarrollar en colaboración sus planes y transmitir mutuamente lo que saben de los procesos de enseñar, aprender y liderar.

Se espera entonces que una comunidad de aprendizaje potencie la transformación de los docentes y directivos docentes, y estos a su vez propongan y ejecuten acciones transformadoras en sus IE; en este sentido una comunidad de aprendizaje, se viven dos fases,

una de sensibilización y otra denominada Sueño para la IEO Utopía, donde se retoman las prioridades, en este caso las transformaciones que se requieren a partir de los resultados de la investigación, las cuales varían de una institución a otra.

✓ Institucionalmente se concibe la escuela como el lugar donde Las personas con discapacidad deben estar integradas (social).

En virtud de la posibilidad expuesta anteriormente, se propone el desarrollo de espacios de fundamentación conceptual que le permitan a la comunidad educativa construir y reconstruir elementos epistemológicos teóricos y metodológicos en torno a la Inclusión dentro del contexto de lo diverso, como un campo más amplio, estos enfoques parten de la filosofía inclusiva, del derecho, lo socio cognitivo y diferencial; generando la posibilidad de entender el aula de clases y la escuela misma como una comunidad que se transforma y reconfigura a partir de sus necesidades y particularidades. En virtud de ello se propone la organización de espacios formativos con los agentes del proceso de Inclusión Educativa, alrededor de ejes temáticos genéricos al campo problémico de la Diversidad e Inclusión, de acuerdo con las necesidades de transformación inidentificadas en cada una. Tales ejes temáticos, han de ser orientados por expertos temáticos que le apuntan a la construcción, orientación y reflexión sobre sus prácticas e interacciones, el fortalecimiento de la propuesta pedagógica y la coherencia de la misma con el deber ser de una escuela inclusiva. Se propone la siguiente estructura temática:

Tabla 8. Propuesta de contenidos para la formación docente.

Propuesta de posible Elementos conceptuales que requieren ser abordados por los docentes de las IEE A, B y C, de acuerdo con sus características.	Tiempo en Horas para la fundamentación presencial	Tiempo en Horas para la fundamentación virtual	Total tiempo en horas para la fundamentación
Re conceptualización de la Diversidad y la Inclusión (Marco de referencia, objeto, alcance, principios, foco, modelo, servicios, respuesta, desarrollo, profesionales, finalidad, impacto, Política)	18	0	18
Currículo, evaluación y diversidad	16	16	32
Modelos Flexibles	16	16	32
Pedagogía Diferenciada y Didácticas flexibles (aprender a aprender, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo)	16	16	32
Poblaciones cognitivamente diversas (por discapacidad, altas capacidades, talentos excepcionales)	32	32	64
Otras Poblaciones diversas Género etnia afro Desplazamiento socialización de calle urbano marginales	16	16	32
Estilos cognitivos, de aprendizaje, de enseñanza y Ritmos de desarrollo	32	16	32
Aproximación a la Lengua LSC	32	32	64
Aproximación al sistema Braille y otras áreas tiflológicas de comunicación aumentativa de personas en condición de sordo ceguera	32	32	64

Propuesta de posibles Elementos conceptuales que requieren ser abordados por los docentes de las IEO A, B y C, de acuerdo con sus características.	Tiempo en Horas para la fundamentación presencial	Tiempo en horas para la fundamentación virtual	Total tiempo en horas para la fundamentación
La lúdica, recreación y deporte como ejes transversales en la atención a la diversidad en el aula.	32	16	48
Manejo de conductas disruptivas y otras alteraciones comportamentales en el aula (pedagogía social)	16	32	48
Total horas de fundamentación conceptual.			466

Fuente: Autoras de la investigación. 2014

Se espera que la apropiación conceptual, se refleje en una cultura escolar inclusiva, donde las concepciones, imaginarios, formas y tipos de asociación de la comunidad educativa, estén permeadas por los elementos teóricos, epistemológicos y conceptuales que han de prevalecer en una institución Educativa inclusiva, por tanto esta filosofía estaría planteada desde el PEI de cada una de las IEO, las cuales y a partir de las barreras metodológicas y prácticas, reflexionarían y definirían sus áreas de mejora, desde la planeación hasta la puesta en marcha de los mismos en el aula, la escuela y la comunidad.

✓ Documento PEI transversalizado por filosofía inclusiva.

Una de las tres instituciones tiene como referente su documento PEI, con unos fundamentos amplios y coherentes con la filosofía inclusiva, lo que se constituye en un referente para las otras dos IEO; en este sentido se propone, el acompañamiento por parte de los directivos de la IEOC y desde un enfoque cooperativo, para con las IEO A y B en función del rediseño de su PEI, tomando como referente los resultados de la presente investigación, donde se muestran claramente las modificaciones y que han de realizarse en los documentos en mención. Ellos evidencian fuerte posibilidad de ajuste en función de sus objetivos, planes de mejoramiento, su propuesta curricular, diseño metodológico así como las políticas de admisión permanencia y cooperación para toda la comunidad educativa.

Esta posibilidad de transformación debe ser ajustadas no solo a los resultados de esta investigación, sino que deben constituir un entramado de acciones derivadas de las áreas de gestión Institucional, la necesidad de un rediseño en el documento PEI, la apropiación conceptual y la concienciación de la comunidad educativa respecto a una escuela para todos.

En virtud de la posibilidad esbozada, se espera que los espacios de apropiación conceptual, y el desarrollo de comunidades de aprendizaje desde la planeación del docente en torno aspectos como: Adaptaciones curriculares, recursos didácticos diversificados, estrategias de enseñanza Aprendizaje diversificadas, sistemas de evaluación; propicien las transformaciones metodológicas, que se ajusten a las necesidades educativas de los estudiantes, pues existe en algunos docentes la motivación, interés y voluntad de trabajar dese sus aulas en función de la satisfacción de las necesidades e intereses de sus estudiantes.

También se considera la oferta de entidades del distrito de Cartagena, orientadas a la inclusión y diversidad, que desde sus propios programas y objetivos misionales pueden realizar *El Acompañamiento In Situ*, es decir intercambio de ideas y experiencias entre un tutor y el agente educativo, donde se privilegia la horizontalidad, el respeto, la escucha y la construcción conjunta, la cual surge a partir del acompañamiento en la cotidianidad del entorno de las IEO.

El proceso de acompañamiento, debe construir, orientar y generar junto al agente educativo (docentes y directivos docentes), la reflexión sobre sus prácticas e interacciones, el fortalecimiento de la propuesta pedagógica y la coherencia de la misma con la atención diferenciada de la población diversa.

En este sentido, acompañar, implicaría estar, observar, describir y socializar procesos para el desarrollo de la práctica del docente implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos y acuerdos que propendan por fortalecer su quehacer; en este caso minimizar o derribar las barreras metodológica y prácticas.

En este orden de ideas, el trabajo directo de campo con las IEO A, B, y C, la vivencia cercana, la relación uno a uno, privilegia lo singular, lo particular, lo local y es ahí donde se reconoce un valor incalculable para el fortalecimiento y crecimiento del docente, desde su práctica cotidiana con los niños, niñas y familias; de esta manera, la visita in situ es significativa en la medida en que fortalece al docente en la resignificación de las políticas y concepciones institucionales respecto a la inclusión y lo diverso, posturas que trascenderán en las reformulaciones de las propuesta pedagógica.

De esta manera la visita in situ las IEO y a sus docentes, propendería por:

- Enriquecer las prácticas e interacciones que se establecen con la población diversa y a los docentes a partir del fortalecimiento de su rol.
- Cualificar el rol de los docentes y directivos docentes en la adquisición de competencias para el trabajo con niños, niñas y, adolescentes y sus familias, que responda de manera pertinente, desde la mirada de desarrollo integral, a las necesidades de la población diversa en sus diferentes etapas de vida; con el fin de promover su desarrollo integral a partir del fortalecimiento de las prácticas de educativas inclusivas , lo cual requiere la reformulación del PEI específicamente desde la perspectiva inclusiva, las posibilidades de inclusión con las cuales cuanta la IEO, la reformulación del proceso de modelización curricular.

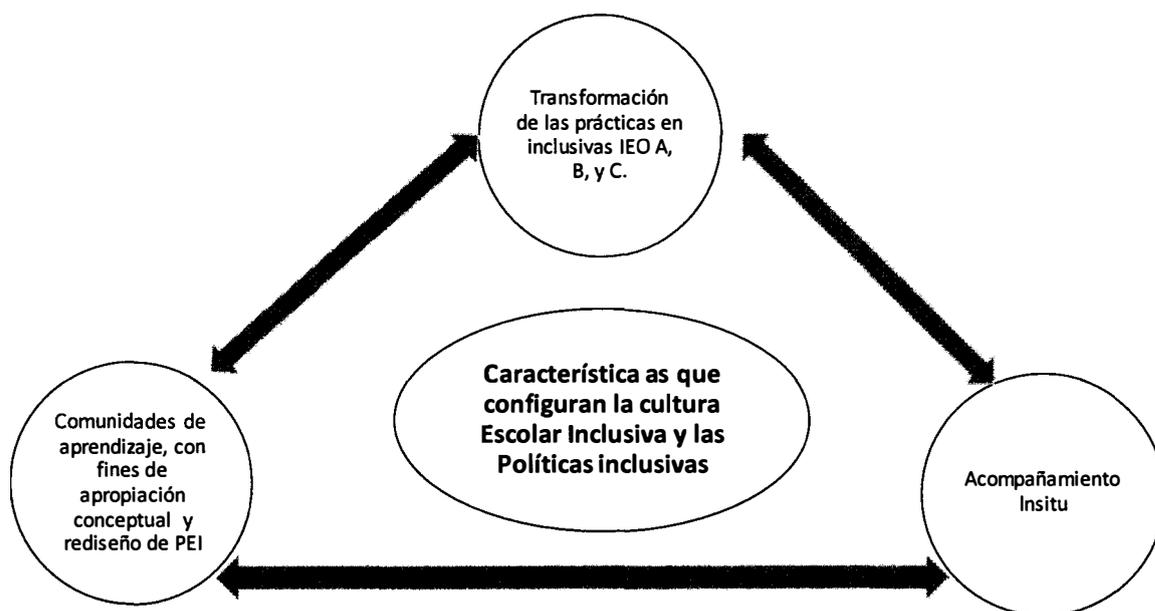
Lo anterior ha de estar centrado en la planeación didáctica de aula que asumirá las necesidades específicas de los sujetos de aprendizaje en aras de flexibilizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje y acompaña la reformulación de planes de mejoramiento conducentes a la continuidad, empoderamiento y sostenibilidad de la gestión institucional con miras al desarrollo y fortalecimiento de una cultura inclusiva que permee la vida de la IE.

Resultaría importante que el acompañamiento insitu contemple la posibilidad no solo de la presencialidad, si no de la virtualidad, pues el acompañamiento virtual por parte de

las Entidades expertas en el tema fortalecerá la dinámica de feedback y realimentación permanente, de seguimiento continuo a posteriori y del proceso de transformación de las IEO.

En síntesis, las posibilidades de transformación están vinculadas a las características propias de las IEO focalizadas, y se podrían abordar desde los elementos antes mencionados y que se podrían representar en la siguiente gráfica.

Gráfico 2. Elementos para la transformación



Fuente: Autoras de la investigación. 2014

CONCLUSIONES

Ya en la fase final de las tareas científicas propias del presente estudio, se decantan los principales aportes de esta investigación descritos a continuación en relación con los objetivos trazados previamente:

De la cultura Escolar Inclusiva

Al asumir la cultura escolar como “El conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela” (Universidad de Salamanca, 2001), se puede concluir, que desde la percepción de los docentes, aún prevalece un enfoque integrador, el cual dejó de ser efectivo, por su reducido alcance, pues aunque se fundamenta en aspectos sociales, se limitan las posibilidades educativas exclusivamente a poblaciones en condición de discapacidad e implica que la educación de tales poblaciones, esté en manos de expertos o profesionales especialistas en el tema de la discapacidad, así como las necesidades de apoyo fuera del aula; este imaginario prevalece en los discursos de los informantes.

Los docentes reconocen la presencia de los estudiantes en condición de discapacidad en el aula, asociado al concepto de lo diferente, generando la necesidad de apropiación conceptual, y del reconocimiento de sus responsabilidades y compromisos, en articulación con los criterios propios para la inclusión, entendida desde una concepción de diversidad.

Implícitamente se observa una cultura permeada aún por el asistencialismo en los padres, estudiantes (compañeros), docentes y directivos, desde sus sentires; manifestados en sobreprotección y afectos especiales por los niños en condición de discapacidad.

No se toman en cuenta otros escenarios propios de las interacciones humanas como el deportivo, religioso, cultural y laboral, de los cuales no están exentas las personas en condición de discapacidad, poniendo de manifiesto los comportamientos que se constituyen en testimonio de una conciencia respetuosa y empoderada de la diversidad, como un principio en las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo. En este caso las IEO A, B y C, tienen escenarios deportivos, culturales y académicos, pensados para poblaciones homogéneas y no diversas, en tanto que la organización de actividades, las características en los espacios físicos y el uso de los mismos, se constituyen en talanqueras y obstáculos para la participación de la población en condición de discapacidad.

Existe un desconocimiento de elementos conceptuales que soporten su práctica, aunque se reconoce que la escuela es la única oportunidad educativa que tienen los niños con NEE, denotando la necesidad de formación y manifestando su interés y sensibilidad por el tema.

De las Barreras metodológicas y prácticas

Algunos docentes, consideran que los estudiantes con NEE, son responsabilidad de un equipo de apoyo y no del docente, denotando distanciamiento de la perspectiva pedagógica imperante en la Educación Inclusiva, donde ha de primar la fundamentación en el enfoque constructivista, diferencial, flexible y de derecho; planteando el acceso a un aprendizaje significativo sostenible en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento; asumiendo que desde este enfoque inclusivo, se justificaría y fundamentaría el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Pese a que la UNESCO, explicita que la educación inclusiva implica “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas” (UNESCO, 1994) es decir desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos independiente de sus características, desventajas y dificultades, se nota que algunas de las IEO focalizadas, restan importancia a los componentes curriculares, y en especial a las adecuaciones que se han de

realizar, no solo en atención a los estudiantes en condición de discapacidad, sino a otras necesidades de sus estudiantes, derivadas de sus ritmos de desarrollo, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, etc.

Aunque algunas IEO se encuentran ubicadas en lugares estratégicos (de fácil acceso), pues allí confluyen la mayoría de rutas de transporte urbano, su localización se constituye en un obstáculo, dado que los estudiantes viven en corregimientos ubicados a más de una hora, dando lugar al ausentismo reiterativo, lo que es justificado por la falta de dinero para transportarse; además de lo anterior, deja ver la falta de gestión de la institución educativa, en tanto no se activan las estrategias establecidas por la Secretaria de Educación Distrital, en función de la garantía al acceso y permanencia educativa a través de sus programas de apoyo de transporte escolar.

Se observa poca organización respecto a las adecuaciones, que garanticen la participación de los estudiantes con NEE en otros escenarios diferentes a los académicos así como ausencia de innovación y renovación del acto pedagógico en la cotidianidad del aula para que el estudiante potencialice al máximo sus capacidades en entornos seguros y acogedores, de tal manera que la escuela trascienda del acceso a la garantía de permanencia de sus alumnos.

Las IEO no celebran las diferencias entre los alumnos sino que las traducen en problemas, no le otorgan el sentido connatural, no se ven como una oportunidad, una riqueza que demanda la diversificación en la práctica pedagógica.

Las principales barreras metodológicas y prácticas observadas, están asociadas a la falta de planeación de clases en función de un aula diversa, pues el desarrollo de las mismas, deja ver la ausencia de adecuaciones curriculares, el diseño o uso de material diversificado en clases, la definición de criterios de evaluación claros que se han de orientar en función de la formación integral del estudiante, más no de contenidos aislados.

De las filosofías Institucionales Vrs la normativa Nacional

Los PEI muestran, desde el discurso escrito, la intención de incluir a esta población, sin embargo sus planes de mejoramiento no son coherentes con tales pretensiones, pues sus propósitos a largo y mediana plazo, se dan en función de otras necesidades institucionales, de orden más académico y administrativo, como por ejemplo, la ampliación de cobertura, el nivel de desempeño de acuerdo con las clasificaciones establecidas por el MEN, los resultados de las pruebas externas estandarizadas y homogeneizadoras.

La inclusión es asumida como una modalidad de atención, pero dicha modalidad es reducida en función de los estudiantes en condición de discapacidad a espacios de aprendizaje informales asociados a actividades de ocio y distensión.

De igual forma algunos docentes no están de acuerdo con la inclusión, pese a que el deber ser propuesto en el marco normativo nacional, hace exigible la transformación de sus prácticas.

Por su parte las IEO abordadas se distancian de los planteamientos de la UNESCO, organización que argumenta que la educación inclusiva significa, entre otras, ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos – formal y no formal – que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades específicas de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas; situación que se queda en un nivel de utopía para el distrito de Cartagena.

El espíritu de la normativa nacional existente, reduce la mirada de lo diverso a lo diferente asociado a la discapacidad y al constituirse como referente limita las acciones de las instituciones en sus componentes de gestión orientados a este grupo poblacional de estudiantes.

De las posibilidades de transformación de las prácticas en inclusivas.

Algunos docentes manifiestan su sensibilidad frente a la necesidad derivada de la discapacidad de los estudiantes. Las situaciones familiares de la mayoría de los estudiantes focalizados, revelan que han sido rechazados por su condición de discapacidad por parte de algunos miembros de su familia, a tal punto que, un alto porcentaje no convive con ambos padres, y otra parte, está al cuidado de parientes cercanos y de cuidadores asignados por entidades orientadas a la protección de los menores, lo que también aporta a la sensibilización de los docentes.

Se reconoce la posibilidad de la inclusión, pero hay conciencia de la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas propias de cada docente. Estas posibilidades de transformación en las IEO, estarían orientadas, inicialmente a la formación de sus docentes, quienes reconocen abiertamente sus necesidades de formación, expresando el interés por recibir las orientaciones requeridas para fortalecer dicha práctica.

Existen planes de mejoramiento institucionales que tienen como objetivo el desarrollo integral de sus estudiantes, sin embargo, se priorizan acciones centradas en mejorar los resultados de las evaluaciones externas y no están enfocadas al fortalecimiento de las competencias de sus docentes para atender acertadamente a la diversidad e integralidad de sus estudiantes.

RECOMENDACIONES

A continuación se esbozan recomendaciones dirigidas a los diferentes actores del proceso inclusivo, considerados en la investigación:

Para Docentes

- Generar concienciación en el docente respecto al compromiso con la educación de los estudiantes, concibiéndose como uno de los principales corresponsables de la dinamización del proceso inclusivo, en el amplio sentido que este implica desde las diferentes dimensiones y ámbitos de interacción del ser.

- Construir los sistemas de apoyo permanente y efectivo en forma contextualizada, para enfrentar las necesidades especiales y específicas no sólo de los alumnos, sino también de los profesores. Un sistema que esté disponible en la cotidianidad de la escuela y que permita contar con profesionales capacitados y sensibilizados en y para la educación inclusiva; con la diversificación de los recursos didácticos; con la adecuación de ambientes físicos acogedores, ergonómicos, accesibles y seguros. Desde donde se entiende el trabajo terapéutico individual y de los equipos de apoyo como un punto de partida, como un complemento y aliado, más no como la prioridad.

- Consolidación de una cultura de trabajo colaborativo y cooperativo, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje, como estrategia y escenario para la socialización de experiencias significativas y transformadoras, así como de los elementos teóricos y conceptuales que garantizan y justifican el éxito de la inclusión de estudiantes en condición diversa.

- Incluir a la población estudiantil desde el nivel pre-escolar, de tal manera que en los niveles iniciales se vivan experiencias incluyentes desde el currículo, la organización de

la escuela, las políticas, y las diferentes formas de relacionarse en esta, por tanto se debe instaurar el acompañamiento in situ a los docentes de este nivel, como garantía de prácticas más diversificadas.

-Valorar otros espacios diferentes al aula de clases como posibilidades para promover la participación y acompañamiento de los estudiantes en condición de discapacidad o de desventaja, con relación resto de sus compañeros, tal como las actividades de índole cultural, recreativa, deportiva, religiosa, democrática, etc.

-Asumir la evaluación como una oportunidad de aprendizaje, llevando los recursos utilizados para el desarrollo de elementos conceptuales, al proceso evaluación de tal forma que este no se convierta en un simple cuestionamiento a los estudiantes, si no en una posibilidad para reflexionar y proponer.

-Activar las escuelas de formación para padres, orientándolas en temas a fines con la diversidad y presentándoles recomendaciones contextualizadas que garanticen posibilidades de fortalecer las relaciones y el acompañamiento a sus hijos.

- Promover una cultura de autoevaluación, que tenga como pretensión el mejoramiento continuo de los procesos; propiciando la reflexión en torno a las prácticas inclusivas, los objetivos propuestos y los alcanzados, las transformaciones sufridas y las generadas.

- Fomentar el trabajo cooperativo entre los alumnos, la solidaridad, el respeto, la autonomía y la construcción de un proyecto de vida.

-Hacer uso de las TICS, pues se constituyen en recurso valiosos para la planeación, ejecución y evaluación de los procesos curriculares.

Para estudiantes

-Asumir con responsabilidad y compromiso sus deberes; como ciudadano, en las actividades de orden social y democrático propiciadas en su IE

-Participar en las actividades académicas y sociales organizadas por la institución; despojándose de elementos propios del asistencialismo y el abordaje biomédico.

-Asumir los escenarios de participación, como una posibilidad para promover la autonomía, independencia, la proactividad, creatividad, autoestima y la generación de conciencia en otros respecto a sus capacidades y necesidades de ser tenidos en cuenta, pues sus aportes también son valiosos para una sociedad más justa e incluyente.

-Valorar su discapacidad como una particularidad, que no lo hace diferente, si no diverso, con necesidades específicas propias en cualquier ser humano y consciente de sus derechos y posibilidades de educación para la vida.

-Apropiarse del trabajo cooperativo como una forma de acercarse al conocimiento y de fortalecer las relaciones con los compañeros, de tal manera que la escuela se constituya en un escenario donde se propicie la aceptación, respeto y reconocimiento de la diversidad humana, avanzando a una sana convivencia.

-Hacer uso de los espacios que se ofrecen en la institución, cuidarlos, valorarlos y aprovecharlos al máximo.

-Aprovechar los recursos materiales y tecnológicos que tiene la IE, para facilitar el acceso al conocimiento en forma amena y agradable, así como la capitalización de los mismos, para apoyar el uso y aprovechamiento del tiempo independiente de los estudiantes y docentes.

Para las Instituciones Educativas

-Los planes de mejoramiento institucional deben apuntar al diseño de mecanismos que garanticen las comunidades de aprendizaje o planes de capacitación docente, cuyos objetivos estén dados en función de las necesidades que no han sido atendidas en los estudiantes.

-La educación inclusiva aunque este respaldada por la legislación, aun no es considerada una política educacional prioritaria, y mucho menos alcanza a representar la realidad cotidiana de nuestras instituciones educativas, por tanto los docentes deben Considerar las leyes en materia de inclusión y diversidad, no como una obligación, antes por el contrario, asumirla como derechos y posibilidades que tienen aquellos sujetos que por tradición han sido excluidos del sistema.

- Comprender el currículo como un constructo epistemológico, teórico y metodológico que se diseña en función de las necesidades de formación de sus estudiantes y en especial de aquellos con necesidades derivadas de la discapacidad.

- Alejarse de la improvisación y tradicionalismo ante los contenidos realizando una contextualizada y pertinente Planeación y desarrollo de los mismos, aproximándose a los criterios de claridad, veracidad, pertinencia y aplicabilidad.

- Utilizar material de consulta confiable, actualizado y contextualizado, pues se espera que los contenidos formen al estudiante desde el ser, saber y saber hacer, en coherencia con las exigencias del momento histórico.

-El ejercicio previo de la planeación debe dar cuenta de una articulación entre los intereses de los estudiantes, el diagnóstico de sus necesidades y potencialidades, con metas de formación coherentes con los estándares propuestos por el MEN.

-Durante la evaluación al estudiante, el docente debe planear sus actividades de manera innovadora, contextualizada y pertinente, de tal forma que sus estudiantes no sientan que se le están evaluando solo elementos conceptuales; en tal sentido, el docente debe llevar al estudiante a la reflexión respecto al nuevo conocimiento, de tal manera que este se constituya en insumo para dar manejo a situaciones conflictivas que pueden generarse en la cotidianidad.

-Comprendiendo que en la construcción del currículo participa la comunidad educativa, de manera implícita y explícita, es importante que el docente tenga claridad respecto al tipo o formas de acompañamiento que puede hacer la comunidad, desde la estrategia RBC y en particular los padres con aquellos estudiantes que por su condición de discapacidad presentan necesidades educativas especiales, promoviendo la implementación de orientaciones a los padres o miembros de la comunidad educativa, ya sea desde el trabajo cooperativo, las comunidades de aprendizaje, conversatorios, talleres, escuelas de padres, etc.

Lo anterior con la pretensión de evitar las expectativas elevadas o disminuidas de los padres respecto a la formación de sus hijos y la posibilidad de promover en ellos más independencia, autonomía, conocimiento respecto a sus estilos de aprendizaje y más ambiciosamente llegar al nivel de la metacognición. En la construcción del currículo debe ser claro el apoyo de los padres y la forma como ellos orientarán a sus hijos en el proceso de formación; así como la socialización del mismo con la comunidad educativa, de tal forma que exista una visión amplia del horizonte institucional.

- Considerar las adecuaciones curriculares, en cuanto a los contenidos, las intensidades, amplitud, pues existen contenidos que por su misma naturaleza distan de los intereses y necesidades de los estudiantes; por ejemplo, no tiene sentido desarrollar una clase de dibujo, para un estudiante invidente; una clase de casos de factorización para un estudiante con trastorno específico de las matemáticas, quienes trabajan mucho mejor a partir de material y situaciones concretas que abstractas.

- En lo que respecta a los tiempos probables y reales, es importante que se planeen cuidadosamente, atendiendo a los ritmos de desarrollo de los estudiantes, no sólo porque el decreto 1290 lo sugiere, más bien se trata de aproximarse a los tiempos requeridos por los estudiantes para interiorizar ciertos elementos conceptuales que se requieren para la vida, pues su condición de discapacidad en este caso o la ausencia de estímulos del contexto respecto a experiencias previas, requieren ser consideradas en los tiempos para el desarrollo de contenidos, procesos de evaluación...

-La planeación debe estar atenta a la posibilidad de utilizar los recursos, adecuarlos y capitalizarlos de conformidad con las expectativas del docente o con las metas de formación y las necesidades de los estudiantes, no sólo de los que se encuentran en situación de discapacidad, sino de todos los estudiantes, de tal manera que todos aprendan con todo lo que se ha expuesto como recurso en los escenarios académicos, culturales, deportivos, democráticos, etc.

- Asumir como una meta a corto plazo la flexibilización como la característica básica de un currículo inclusivo que conduce a la individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en atención a la diversidad de cada uno de los sujetos de formación, abierto a las adaptaciones tanto de metas de aprendizajes, como de metodologías de enseñanza, manteniendo sin embargo la base común. Por tanto el énfasis de esta nueva perspectiva curricular se dirige a los procedimientos de enseñanza y la responsabilidad del aprendizaje se retira del alumno.

- Adaptar el ritmo y la dinámica del aula, en forma natural, mediante la convivencia y el contacto diario, para permitir la participación y el aprendizaje de todos los alumnos; es decir no es el alumno el que se tiene que adaptar, generalmente sin condiciones para ello.

-Lograr una transformación de la escuela tradicional hacia una donde se celebre la diversidad, es decir se visionen como comunidad, esté libre de barreras, promueva la colaboración y la igualdad, de esta forma, la escuela se constituye en un ecosistema social, desde el contexto social, histórico y organizativo.

Para los entes territoriales

-Promover espacios de formación permanentes dirigidos a directivos y docentes, profundizando en el campo de la diversidad, orientados y pensados en la desmitificación respecto a las poblaciones en condición de discapacidad, pues la presencia de ellos en el aula de clases se ha de constituir en una posibilidad para diversificar la práctica pedagógica, los recursos didácticos y las actividades, de tal forma que se atiendan las necesidades tanto de los estudiantes en condición de discapacidad, como de aquellos que no la presentan, aunque si manifiesten, como todos los demás, estilos y tiempos de aprendizajes diversos al igual que diferentes ritmos de desarrollo.

-Propiciar en las IES que ofrecen Licenciaturas, la incorporación de líneas transversales en sus mallas curriculares, orientadas a la atención de diversidades propias de los escenarios escolares y en particular de las aulas; desde la perspectiva de género, multiculturalidad, condición social, cognitivas, físicas, sensoriales, y comportamentales.

-En atención a los vacíos de ley evidenciados en el decreto 366 de 2009, toda vez que deja por fuera otras condiciones de diversidad y se limita a disponer acciones restringidas, se hace meritorio que el ordenamiento jurídico también cubra esas otras manifestaciones diversas por lo que se sugiere la modificación del actual decreto en mención.

- Ampliar el proceso de acompañamiento a otras IEO que hasta ahora no se han declarado como inclusivas, lo que posibilitaría la ampliación de cobertura educativa para las personas en Condición diversa por discapacidad.

-Desde el acompañamiento situado y fundamentado, reconfigurar y resignificar la Educación Inclusiva, perfilada a docentes y directivos docentes, sensibles, abiertos, comprometidos al cambio y conscientes de la heterogeneidad en género, cultura, estilos de aprendizaje, capacidades intelectuales; capaces de diseñar, ejecutar y promover acciones desde su quehacer pedagógico.

- Actualizar los sistemas de información existentes toda vez que los actualmente denotan incongruencia en los datos, así como la ausencia de los mismos. Esta recomendación se origina tomando como punto de partida las cifras del CENSO realizado por el DANE en el año 2005, en el distrito de Cartagena el cual refleja la existencia aproximadamente de 49.063 personas con algún tipo de discapacidad permanente, correspondiente al 5,47% de la población Cartagenera, lo que en comparación con la base de datos del SISBEN de Cartagena, que registra que en la ciudad hay 9.595 personas que tienen algún tipo de discapacidad, y no se logra identificar que sucede con los otros 40.000 sujetos en condiciones similares.

Lo anterior se confirma en el documento “Política Publica de discapacidad en el distrito turístico y cultural de Cartagena de indias. Claves para la participación con inclusión social 2010-2015”, donde se muestra la debilidad que supone la inexistencia de un registro en la ciudad de Cartagena para conocer con mayor precisión la incidencia y prevalencia de la discapacidad, ya que las fuentes oficiales – Censo DANE y base de datos del SISBEN- son una aproximación a las características principales y magnitud de las problemáticas que enfrentan las personas con discapacidad de la ciudad; sin embargo a la fecha no se han adelantado acciones pertinentes en este sentido.

Es importante anotar que en esta investigación fue posible identificar el número aproximado de estudiantes en condición de discapacidad vinculados al sistema educativo, de acuerdo con los reportes del SIMAT, estimado en 1501 estudiante a corte 2014, pero fue imposible acceder a fuentes que permitieran saber cuántos están por fuera del sistema educativo y el nivel de permanencia de aquellos que se encuentran vinculados; así como la veracidad de una inclusión tal como la propone la literatura o las necesidades del contexto, lo que sigue confirmando la necesidad de tomar correctivos inmediatos en este aspecto, pues ningún Distrito puede avanzar el desarrollo social si desconoce inicialmente las condiciones de su población.

De allí la gran importancia que reportó el develar el cómo se desarrollan realmente dichas prácticas inclusivas en el contexto de las IEO del Distrito de Cartagena, una

aproximación hermenéutica que se suma en un intento por transformar las realidades de estas instituciones y favorecer la implantación de un nuevo enfoque en pro de la atención diferenciada y equitativa de estas poblaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENCIA EUROPEA . (2010). *Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativa Especiales*. España: AGENCIA EUROPEA.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Alcaldía distrital de Cartagena. (2014). *Estudios previos encaminados a aunar esfuerzos técnicos y humanos , para mejorar la calidad y disminuir la brecha de la educación de niños, niñas y jóvenes del país generando oportunidades legítimas de progreso y prosperidad que disminuyan la inequidad*. Cartagena de Indias.: Alcaldía de Caratgena de Indias.

Arnaiz, P. (20 de Septiembre de 2011). *Cómo promover prácticas Inclusivas en Educación Secundaria*. Obtenido de *Cómo promover prácticas Inclusivas en Educación Secundaria*. Obtenido de *Cómo promover prácticas Inclusivas en Educación Secundaria*. Obtenido de *Cómo promover prácticas Inclusivas en Educación Secundaria*:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicacion>

Ascarraga, M. G. (Julio de 2013). *Actitud de los profesores hacia la Inclsuión educativa*. Obtenido de Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural: <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>

CEPAL-UNICEF. (14 de Mayo de 2013). *Informe dela reunión de especialistas, para definir prioridades de las personas con discapacidad*. Obtenido de Informe dela reunión de especialistas, para definir prioridades de las personas con discapacidad:
<http://www.cepal.org/dds/agenda/7/49807/InformeReunionDiscapacidad2013.pdf>

CEPAL-UNICEF. (14 de Mayo de 2013). 2013). *Informe dela reunión de especialistas, para definir prioridades de las personas con discapacidad*. Obtenido de 2013). Informe dela reunión de especialistas, para definir prioridades de las personas con discapacidad.:

<http://www.cepal.org/dds/agenda/7/49807/InformeReunionDiscapacidad2013.pdf>

Comisión Europea. (10 de 07 de 2012). *European Commission* - . Obtenido de European Commission - : http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_es.htm

Correa de Molina, C. (2009). *Currículo, Inclusividad y Cultura de la Certificación*. Barranquilla: La mancha del Quijote.

Escudero, J. M. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, , 85-105.

Fundación Saldarriaga Concha. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. Bogotá, Bogotá.

Gómez, A. S. (2011). *Situación de la educación en Colombia*. Colombia: Universidad del Norte.

Hernandez, V. H. (2010). Estudio de la población sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

IEOA. (Febrero de 2013). PEI. *PEI*. Caratgena, Colombia: IEOA.

IEOB. (Octubre de 2009). PEI. *PEI*. Caratgena, Colombia: IEOB.

IEOC. (Febrero de 2013). PEI. *PEI*. Cartagena, Colombia: IEOC.

- Martín, M. T. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas. *Intersticios*, 279-274.
- Martinez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *IIPSI*, 123-146.
- Miembros del Consorcio Europeo de Fundaciones sobre Derechos Humanos. (10 de 2012). *Impacto de las Medidas De Austeridad en las Personas con Discapacidad en la Unión Europea*. Obtenido de Impacto de las Medidas De Austeridad en las Personas con Discapacidad en la Unión Europea: <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4191/Impacto%20de%20las%20medidas%20de%20austeridad%20de%20los%20gobiernos%20europeos.pdf?sequence>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Madrid: Aljibe.
- Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista de Educación Inclusiva*. *Revista de Educación Inclusiva*.
- Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista de Educación Inclusiva*. vol 3.
- Sampieri, R. H. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Stainback, S. (. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Tilstone, C. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. . En *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- Toboso, M. M. (10 de Septiembre de 2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas. *Intersticios*, 179-2174. Obtenido de Sobre la Educación

Inclusiva en España: Políticas y Prácticas.: <http://Users/Usuario/Downloads/10048-35306-1-PB.pdf>

UNESCO. (2000). *Foro Mundial de Educación Para Todos*. Dakar: UNESCO.

UNESCO. (2013). *Marco Estratégico de trabajo UNESCO oficina Regional de Educación para America Latina y El Caribe*. Santiagop de Chile: UNESCO.

UNICEF. (2013). *ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA. NIÑOS Y NIÑAS EN DISCAPACIDAD*. UNICEF.

Venor Muñoz. Relator de la ONU. (Noviembre de 2009). *Derecho a la Educación de las Personas con discapacidad en Amèrica LATina y el Caribe*. Recuperado el 6 de Octubre de 2014, de Derecho a la Educación de las Personas con discapacidad en Amèrica LATina y el Caribe.: http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de inventario de la revisión de textos en el tema de Educación Inclusiva

MATRIZ DE INVENTARIO DE LA REVISIÓN DE TEXTOS EN EL TEMA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA												
FUENTE DE BUSQUEDA	ORIGEN DE LA PRODUCCIÓN			TÍTULO	AUTORES	FECHA PUBLICACIÓN	MEDIO PUBLICACIÓN		AREA DEL CONOCIMIENTO	PERSPECTIVA TEÓRICA DE ABORDAJE	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	PERSPECTIVA DE ABORDAJE
	INTERNACIONAL	NACIONAL	LOCAL				V	F				
BIBLIOTECAS LOCALES	X			Educación Inclusiva: Una escuela para todos.	Pilar Amaluz Sánchez	2003		X	Educación	Teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner). Enseñanzas prácticas adaptadas (Villa et Thousand)	Alvarez Uriá F., Allan J., Arnás Castro ,M y Porto Ucha, Amaluz Sánchez, Bábvas Ortega, M.J., Ballard, K, Bautista Jimenez	la formación permanente para la atención a la diversidad ha de partir de una formación de las actitudes ante la diversidad. 2. aprovechar las nuevas tecnologías para descentralizar la información; conectar las escuelas para crear redes donde la información. La integración educativa propugna la escolarización conjunta de "alumnos" normales y con discapacidades y aboga por la inserción de la Educación Especial en el marco educativo ordinario prestando siempre la atención adecuada y necesaria a cada alumno, según su condición.
	X			Aulas Inclusivas, (Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo)	Susan Stainback William Stainback	2001		X	Educación	Se aborda el concepto de comunidad inclusiva, inspirados inicialmente en el concepto de comunidad emitido por Flynn(1989). Se inspira además en la filosofía de la diversidad de Robert Barth. Se asume al maestro desde una perspectiva Holística y constructivista	Benjamin, S.(1989) Biklen, D.(1989) Campbell, C.(1984) Giangreco, M.F.(1990) Graden, J.(1989) Susan y Stainback(1990)	Se describen en unos anexos , acciones puntuales, para facilitar la enseñanza de una orientación inclusiva , acciones curriculares y docentes además de algunas estrategias para promover las escuelas con una orientación inclusiva. La educación debe apuntar a mejorar la vida de los alumnos , por lo tanto, las actuaciones docentes, deberían estar orientadas a conseguir los objetivos de los alumnos y seleccionar formas de organización escolar que respalden el currículo y la enseñanza.
	X			Teoría Y Practica De La Educación Inclusiva	Anabel Morilla Diez	2004		X	Educación	La inclusión junto es que vivir y aprender juntos es la mejor forma de beneficiar a cualquier persona Ainscow 1999, Corbett1999		La escuela inclusiva, es al contrario una escuela que plantea su capacidad de oposición, de lucha y resistencia ante las tendencias que la animan a mantener y preservar la desigualdad social. Considera además la educación una oportunidad y plataforma para el desarrollo humano. Tenemos que enseñar a los alumnos a todos- a aprender a valorar a cada persona, a verla como miembro valioso de la comunidad, como miembro familiar. La solución no puede ser apartar al que es diferente al patrón dominante, creando compartimentos estanco
			X	Escuela discapacidad intelectual	Joan j. Muntaner guasp	Noviembre de 2010		X	Educación	Romper paradigmas de la escuela tradicional	Ainscow, Barron, Booth, Bremer, Canyelles, Doval.	La discapacidad intelectual desde una perspectiva inclusiva. Como docentes debemos ser mediadores de nuevos saberes a través de la investigación de esta forma darie una posible solución a la discapacidad intelectual existente.

MATRIZ DE INVENTARIO DE LA REVISIÓN DE TEXTOS EN EL TEMA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA												
FUENTE DE BÚSQUEDA	ORIGEN DE LA PRODUCCIÓN			TÍTULO	AUTORES	FECHA PUBLICACIÓN	MEDIO PUBLICACIÓN		ÁREA DEL CONOCIMIENTO	PERSPECTIVA TEÓRICA DE ABORDAJE	REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	PERSPECTIVA DE ABORDAJE
	INTERN	NCNAL	LOCAL				V	F				
BIBLIOTECAS LOCALES	x			Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas	Maria Cristina Cardona Molto			X	Ciencias Sociales y Educación.	La unesco de 1994 sobre la educación de niños con discapacidad declaración de salamanca, hunz y farrell reconceptualización de los roles profesionales y responsabilidades para favorecer el trabajo colaborativo en el desarrollo del curriculum y de la enseñanza	Aefsky, Ainscow, Ballard, Booth, Cambell, Clark, Danielson, Forest	Cada centro desarrolla su propia política de igualdad de oportunidades en relación a sus necesidades y a las demandas de la comunidad. la normativa debe ser inclusiva, es decir, debe tratar sobre las diferencias de raza, genero, cultura, clase social, discapacidad. En este documento se ha analizado el desafío intentando aclarar la diferencia entre integración e inclusión, precisando el significado de oportunidad de sobre la educación inclusiva para los alumnos con NEE
	x			Desarrollo de escuelas inclusivas.	Mel Ainscow	2001	X	X	Educación	Proyecto que se centra en el desarrollo de practica del aula	Ainscow, Booth, Fuller, Johnson, Miles, Unesco, Robinson	La micropolítica de la escuela, Estudiantes con necesidades educativas especiales se hacen referencia a la a los niños y niñas que tengan dificultades en la participación y en su aprendizaje. Las escuelas deben llegar a ser capaces de ponerse al alcance de quienes presentan dificultades en su participación y en su aprendizaje. Se basa en las investigaciones realizadas incluyendo numerosas iniciativas orientadas a encontrar formas eficaces de atender la población diversa
	x			Aprender Juntos Alumnos Diferentes	Pere Pujolas Maset	2001		X	Educación	Se basa en el aprendizaje cooperativo, en que una forma de aprender es trabajando en equipo, haciendo grupos de trabajo cooperativa donde se adecuen las actividades del aprendizaje a las necesidades de cada alumno.	Plaget, Garcia Roca, Dw Jhonson, Marti E, Pujolas	La educación escolar tiene que renovarse, ha fracasado el modelo de la escuela igualitaria a fracaso igualmente la teoría del capital humano.
			x	Curriculo, inclusividad y Cultura de la Certificación.	Cecilia Correa de Molina	2009		x	Educación	Proyecta un horizonte de las diferentes tendencias que permean las misiones d elas organizaciones educativas, en sus diferentes ámbitos de gestión. Busca mostrar un enfoque desde otra mirada u orilla epistemológica.	Paulo Freire, Edgar Morin, Adela Cortina, Maria Crsitina Salazar, Miguel Martinez Miguelez.	La educación va más allá de respuestas técnicas, se trata de actitudes y comportamientos responsables por parte de quienes tienen inferencias en el proceso de formación, humanizandola con fines de mejora] de las multicondiciones del sujeto que aprende. En términos de calidad educativa, esta deberá darse desde una ética inclusiva y sostenible que ampare y proteja las diferencias al mismo tiempo que promueve el encuentro y la gestión de lo común, dando origen a otra visión de calidad.

CASIFICACIONES
 CODIGO
 L-B1
 L-BD1

DESCRIPCIÓN

Para Bibliotecas: Se coloca B + el número y se sigue la secuencia según sea cada caso

Para Bases de Datos: Se coloca BD + el número y se sigue la secuencia según sea cada caso

Anexo 2. Matriz de inventario de la revisión de artículos en el tema de Educación Inclusiva

MATRIZ DE INVENTARIO DE LA REVISIÓN DE ARTICULOS EN EL TEMA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA															
FUENTE DE BUSQUEDA	ORIGEN DE LA PRODUCCIÓN			TITULO DEL ARTICULO	AUTORES	FECHA DE PUBLICACIÓN	MEDIO PUBLICACIÓN		INDEXACIÓN	AREA DEL CONOCIMIENTO	IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	PERSPECTIVA TEÓRICA DE ABORDAJE	POBLACION SUJETO DE ESTUDIO/OBJETO DE ESTUDIO	CARACTERIZACIÓN	CONCLUSIONES
	INTERN	NCNAL	LOCAL				V	F							
BASES DE DATOS	Costa Rica			Prácticas inclusivas en el aula: Validación de un instrumento, para conocer la perspectiva de un alumno de primaria y secundaria	Laura Bravo Coppola	Diciembre del 2001	X			Educación	¿Cuáles son las perspectivas de los estudiantes de primaria y secundaria, relativa a lo que el aprendizaje, clima de prácticas educativas, apoyos a la inclusivas? ¿Difieren las perspectivas de los estudiantes de primaria, con relación a los de secundaria?	El instrumento, aborda el compromiso del docente con el aprendizaje, clima de prácticas educativas, apoyos a la participación, conductas cooperativas y colaborativas.	Estudiante de primaria y secundaria	Según su ubicación geográfica, según su etapa, según el ciclo	Se debe, revisar lo que hacen los profesores en sus aulas, confiar en los estudiantes, favorecer la confianza entre estudiantes, crear ambientes de cooperación y utilizar los recursos para el aprendizaje.
		Área rural y urbana del municipio de Don Matías En Antioquia		La formación docente para avanzar hacia una institución con prácticas pedagógicas inclusivas.	Leydy Arias Beltran, Catherine Bedoya Agudelo Beníte, Cristina Pérez, Jenny Carmona Cortez, Juan Castro, Lisseth Pérez y Luz Villa	Enero de 2007	X			Educación	¿Los docentes han asumido el reto de ofrecer a sus estudiantes una educación que responda a sus necesidades individuales?	¿Dada el modelo de formación docente, según Fonseca (1998)	Varias	40 docentes del área rural y urbana, con formación en bachilleres pedagógicos normalistas, licenciadas profesionales de otras áreas.	El docente, debe convertirse en mediador del proceso. El cambio en la conceptualización del docente, generó un cambio actitudinal, especialmente, la forma de referirse a esta población. Las prácticas del docente, deben estar orientadas hacia redes de trabajo
	España			Como promover prácticas inclusivas en educación secundaria	Pilar Almaz Sanchez	2007-2008	X				Educación	¿Qué elementos favorecen las prácticas inclusivas? ¿Qué funciona en el entorno inclusivo? ¿Qué condiciones se necesitan?	El trabajo intenta identificar las diversas maneras de atender la diversidad, teniendo en cuenta la labor del profesor, respuesta educativa de los centros y otros factores externos.	Estudiantes de secundaria	Niños y niñas con necesidades educativas especiales y docentes

MATRIZ DE INVENTARIO DE LA REVISIÓN DE ARTICULOS EN EL TEMA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

FUENTE DE BÚSQUEDA	ORIGEN DE LA PRODUCCIÓN			TÍTULO DEL ARTICULO	AUTORES	FECHA DE PUBLICACIÓN	MEDIO PUBLICACIÓN		INDEXACIÓN	AREA DEL CONOCIMIENTO	IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	PERSPECTIVA TEÓRICA O ABORDAJE	POBLACION SUJETO DE ESTUDIO/OBJETO DE ESTUDIO	CARACTERIZACIÓN	CONCLUSIONES
	INTERN	NCNAL	LOCAL				V	F							
BASES DE DATOS		Colombia		Taller Preparatorio Sobre Educación Inclusiva Colombia.	UNESCO-Gloria Castro	2007	X			Educativo, con una breve reseña de la situación económica y social	La inequidad del sistema educativo colombiano: acceso, permanencia y evaluación	Se plantea desde el enfoque de derechos, desde lo curricular y desde lo social.	Niños y jóvenes	Retoma la población escolar colombiana, en especial, aquellas con mayor índice de vulneración en sus derechos, en especial el de la institución educativa, en la educación.	La responsabilidad sobre la educación, en el currículo, no es solo competencia del maestro o de la institución educativa, es un problema de cultura, de política y finalmente, de práctica pedagógica.
		Canadá		Condiciones, Procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Un acercamiento a la experiencia en Canadá.	Oliver Múñiz García	2008	X			Educación, aunque hace referencia a la necesidad de involucrar otros sistemas	Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión, con un fuerte apoyo y liderazgo político y administrativo a todos los niveles.	Enfoque de derechos propone un sistema educativo, con políticas, distribución de fondos, planes de transición y formación docente.	Niños y jóvenes en edad escolar	Diversa, cultural, cognitiva, física, entre otras	El documento concluye, realizando las siguientes preguntas: ¿Por qué sigue perpetuando el modelo integrador en detrimento del inclusivo, en otros países? ¿Por qué se llama inclusión, a lo que es realmente integración? ¿Los planes de acción para iniciar programas de mejora
		Inglaterra		El desarrollo del sistema educativo inclusivo	Mal Ainscow	2003	X			Educativo	¿ cuáles son las palabras de cambios?	Ainscow, M.	Niños y adolescentes	Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales	Brindar educación a los niños con necesidades especiales
		Provincia de Sevilla		Criterios Para La Formación Permanente Del Profesorado En El Marco De La Educación Inclusiva	Anabal Morilla Díez, Angeles Parrilla Lataes	2005	X			Educativo	Como promover el desarrollo de practicas inclusivas en los centros educativos.	Trabajo cooperativo, estrategias basadas en la colaboración deben guiar la formación del profesorado	Formación docente	Este artículo se encuentra dirigido a la formación del profesorado	Realizar un recorrido por el diseño metodológico y resultados de la investigación, que buscan plantear una serie de reflexiones finales acerca de la formación permanente de los docentes con el fin de mejorar las respuestas a la diversidad
		Australia		Rutas para el desarrollo de las practicas inclusivas en los Sistemas Educativos.	Ainscow M, Howes	Diciembre del 2001	X		N27	Educativo, ciencias de Educación y Ciencias Sociales.	Buscar el mejores formas de superar las barreras que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos. OBJETIVO: Transformar la corriente dominante de la escuela ordinaria de forma que aumente la capacidad de atender a todos los alumnos.	Practicas profesionales, Pedagogía especial, (Levin 1946) Trabajo cooperativo.	Practicas Inclusiones	Personas regulares en cualquier condición de discapacidad	Es importante comprender que el concepto de inclusión va más allá de muchas definiciones que han sido utilizadas con anterioridad, se esfuerzan por minimizar todas las barreras del aprendizaje y la participación.

CASIFICACIONES CODIGO A-BD1 BD+ Nº 27

DESCRIPCIÓN Para Bases de Datos: Se coloca BD + el número y se sigue la secuencia según sea cada caso http://confederacionceas.altas-capacidades.net/RUTAS_PARA_EL_DESARROLLO_DE_PRACTICAS_INCLUSIVAS_EN%20LOS%20S.pdf

Anexo 3. Formato de Caracterización de las Institución Educativas Oficiales de Carácter Inclusivo

Fecha de Aplicación: _____

Nombre de la institución: _____

Dirección: _____

Teléfono _____

1. Número de sedes Anexas: _____

2. Total de estudiantes por institución: _____

3. Señale el número de estudiantes que presentan alguna de las siguientes condiciones:

a) Déficit Sensorial () b) Trastornos Motores () c) Déficit Cognitivo () d) Trastornos de Conducta () e) Trastornos específicos en la lectura () f) Trastornos específicos en la escritura () g) Trastorno específicos de las matemáticas () h) Otros _____
¿Cuáles? _____

4. Número total de docentes: _____

5. Número de docentes participantes en procesos de inclusión: _____

6. Cuántos de los docentes que orientan estudiantes con NEE tienen formación para atender a la diversidad: _____

7. Qué tipo de formación (Diga cuantos por cada casilla):

a) Licenciatura () b) diplomado () c) Especialización () d) Curso o taller ()
e) Maestría ()

8. Revisar misión y visión de la institución y marque si () es visible o no () el componente de inclusividad (Anexarlo).

COMPONENTE DE INFRAESTRUCTURA

9. Cuenta la institución con una infraestructura adecuada, para el acceso de sus estudiantes: a) si () b) no ()

10. Cuenta la institución con una infraestructura en las aulas, adecuadas para el acceso y permanencia de sus estudiantes con NEE: a) si () b) no ()

11. Cuenta la institución con una infraestructura en los espacios de recreación y deporte, adecuadas para sus estudiantes con NEE: a) si () b) no ()

12. Cuenta la institución con espacios, adecuados para el desarrollo de las actividades artísticas de sus estudiantes con NEE: a) si () b) no ()

Anexo 4. Consentimiento Informado Rectores de las Institución Educativas
Oficiales de Carácter Inclusivo

Cartagena de indias Mayo 03 de 2013

Licenciad(a)

Rector(a)

IE.

Ref: Consentimiento informado.

Respetuoso saludo,

En el marco de la realización de la investigación titulada “Perspectivas De Las Prácticas Inclusivas en las Instituciones Educativas Oficiales. Localidad 1. Cartagena”, cuyas autoras son lic. Heidi del Castillo Ballestas, lic. Arelis Serrano Rodríguez y Ts. Claudia Serrano Rodríguez, le solicitamos muy amablemente su consentimiento para:

1. Participación de dos (2) de sus docentes que cumplan con el criterio de tener población diversa incluida en su aula de clase, participen en este estudio.
2. Observar, por parte de los investigadores algunos momentos de la vida institucional y el desarrollo de las clases de los docentes seleccionados
3. Entrevistas a los Docentes seleccionados
4. Entrevista a dos (2) estudiantes en condición diversa incluidos en las aulas de clases de los docentes seleccionados. Cabe resaltar que con estos estudiantes se conciliará y consentirá su participación solo si los padres de familia aceptan.

5. Revisión del PEI, Manual de Convivencia y Planes de Desarrollo Institucional.

Es importante resaltar que de dichos docentes previamente, se obtendrá consentimiento informado por escrito (ver anexos), en donde expresarán su voluntad de participación en el estudio y a la vez manifestaran conocer perfectamente los objetivos de la investigación y el procedimiento a emplear para efectos de las observaciones; así como el compromiso de los investigadores respecto a la confidencialidad de la información y de las identidades personales e institucionales.

Esperamos contar con su aprobación, y del mismo modo estamos comprometidos en devolver a esta institución el producto de la investigación en aras de aportar al conocimiento de la realidad de sus procesos inclusivos, lo que servirá de criterio de base para implementar acciones de mejora continua; en síntesis se espera que Los hallazgos se constituyan en elementos provocadores para que las IE y los entes territoriales se den a la tarea de proponer políticas que estén más allá de una normatividad, unas políticas que den cuenta de posturas filosóficas y epistemológicas acordes a nuestras necesidades contextuales.

Atentamente,

HEIDI DEL CASTILLO BALLESTAS
ARELIS SERRANO RODRIGUEZ
CLAUDIA SERRANO RODRIGUEZ
INVESTIGADORAS

Firma de aprobación Consentimiento Informado

Anexo 5. Declaración de Consentimiento Informado Docentes de las Institución Educativas Oficiales de Carácter Inclusivo

Doy mi consentimiento informado para participar en este estudio sobre *Perspectivas De las Prácticas Inclusivas en las Instituciones Educativas Oficiales. Localidad 1. Cartagena*. Consiento la publicación de los resultados de este estudio siempre que la información sea anónima y disfrazada de modo que no pueda llevarse a cabo identificación alguna. Entiendo que aunque se guardara un registro de su participación en el estudio sólo estarán identificados por un número.

1. He sido informado de que mi participación como **madre de familia** en este estudio, implicará una entrevista tanto para mí como para mi hija, quien se encuentra matriculada en la **Institución Educativa Domingo Benkos Bioho**.

2. La información recopilada tendrá un carácter reservado, en ningún caso dicha información será utilizada en otro contexto diferente al estrictamente investigativo. La identidad de los participantes en este proyecto se mantendrá en completa confidencialidad.

3. He sido informado de que el propósito principal de este estudio es el de caracterizar la cultura escolar inclusiva, a la luz de los imaginarios de la comunidad educativa.

4. He sido informado de que mi participación en este estudio no implica ningún riesgo o molestia conocidos o esperados.

5. He sido informado que no hay procedimientos engañosos en este estudio. Todos los procedimientos son los que parecen.

6. He sido informado que los investigadores responderán gustosamente a cualquier pregunta respecto a los procedimientos de este estudio durante su curso o cuando haya acabado.

7. He sido informado de que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento sin penalización de ningún tipo.

Las dudas sobre cualquier aspecto de este estudio, pueden dirigirse a la dirección de programas de Licenciaturas de la CURN al PBX 6607777 Ext.320 0 al 3217731963

Firma de Aceptación del Padre de Familia	Heidi del Castillo Ballestas
	Arelis Serrano Rodríguez
Fecha de Aceptación	Claudia Serrano Rodríguez
	Investigadoras

Anexo 6. Entrevista Dirigida a Estudiantes

Objetivo específico: Caracterizar la cultura escolar inclusiva, a la luz de los imaginarios de la comunidad educativa y Develar las percepciones sobre la organización social y asunciones, creencias, valores, pautas de conducta y relaciones que caracterizan la escuela.

Caracterización del estudiante entrevistado:

Tiempo de vinculación a la institución: _____

Edad: _____

Grado: _____

Tipo de discapacidad: _____

1. ¿Recuerdas cómo te recibieron tus maestros.... Tus compañeros de clase... y las demás personas de la institución?
2. ¿Cómo ha sido el trato de tus docentes y de tus compañeros de clase?
3. ¿Participas en las actividades culturales, deportivas, religiosas y artísticas que organizan en la escuela? ¿Cómo te sientes en esas actividades?
4. ¿Si pudieses cambiar algo de tu escuela, que cambiarías?
5. ¿Qué es lo que más te agrada de tu escuela?

Anexo 7. Entrevista a Profundidad, Dirigida a Docentes

Objetivo: Develar los imaginarios de los docentes, sobre el procesos de inclusión de estudiantes con NEE, incluidos en las aulas regulares de las IE de la localidad I de la ciudad de Cartagena.

Fecha de la Entrevista	
Nombre del Entrevistado	
Cargo o Área	
Nivel de Formación	
Correo	
Nombre IE.	
Teléfono	
Dirección IE	
Tiempo de vinculación con la IE	
Tiempo de experiencia con estudiantes con NEE:	

Cuestionario

1. ¿Sabe usted desde cuando su escuela es denominada Inclusiva por el Distrito? Qué significado tiene esta denominación?
2. ¿Cómo se sintió cuando recibió, por primera vez, en su aula de clases a estudiantes con NEE, y cuéntenos que tipo de necesidades presentaban?
3. ¿Cómo percibe usted la organización social de la escuela con relación a la inclusión?

4. ¿Reconoce usted en la escuela, la existencia de espacios de participación activa de la población con NEE que les permitan ser incluidos en otras actividades fuera del aula?.

5. ¿De qué forma la escuela, promueve y organiza su estructura, para atender a los sujetos con NEE?

6. ¿De qué forma participa usted en esos procesos?

7. ¿Su práctica Pedagógica responde a las necesidades educativas de estos sujetos?

8. Describa los aspectos metodológicos que soportan su práctica.

9. ¿Qué resultados ha obtenido a partir de la implementación de las metodologías descritas anteriormente?.

10. ¿Utiliza alguna forma particular de relacionarse con los miembros de la comunidad educativa y en particular con los sujetos con NEE y su familia?

Anexo 8. Guía de Observación de las Prácticas Pedagógicas

FECHA DE OBSERVACIÓN _____ HORA: _____

LUGAR: _____

GRADO: _____

DOCENTE: _____

ASIGNATURA: _____ TEMA _____

EVENTO: CLASE _ DESCANSO _ DEPORTIVA _ CULTURAL _ OTRA _

SUBCATEGORIA	ASPECTO A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO
CONTENIDO	CONTENIDOS: <ul style="list-style-type: none"> • Actualizado • Contextualizado (ejemplifica) • Utilidad (relaciones entre el contenido y la realidad) • Lenguaje (claro y preciso) para el desarrollo del tema 	
DAPTACIONES CURRICULARES	RECURSOS DIDACTICOS DIVERSIFICADOS: <ul style="list-style-type: none"> • Nombrar recursos y su procedencia, si esta información es facilitada por el docente en el desarrollo de la clase. • Creatividad e innovación. • Qué otros recursos utiliza para niños(as) con NEE. • Cómo es la adaptación a estos recursos para los niños(as) con NEE. • Distribución de los recursos pedagógicos. • Estado de los recursos 	
ADAPTACIONES CURRICULARES	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DIVERSIFICADAS: <ul style="list-style-type: none"> • Saludo, instrucciones y preparación del momento pedagógico. • Revisión de tareas y consultas previas. • Señalar todas las acciones que el docente realiza para el desarrollo del tema. • Orientación de trabajos grupales. • Vigilar el comportamiento de los estudiantes y compañeros. • Empleo de monitores o líderes para el desarrollo de la clase. • Genera situaciones para fomentar la participación. • actitud del docente cuando el estudiante solicita aclaraciones. APRENDIZAJE: <ul style="list-style-type: none"> • estudiantes atentos a la clase. • Los estudiantes preguntan lo que no entienden. • Entre los estudiantes hay burlas o chistes cuando sus compañeros exponen sus dificultades. 	

SUBCATEGORIA	ASPECTO A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO
EVALUACIÓN Y FLEXIBILIDAD	<p>SISTEMA DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivación del docente para analizar lo aprendido acerca del tema y sus utilidad • Metodología para la evaluación de la actividad desarrollada. • Los estudiantes presentan sus conocimientos y opiniones sobre el tema. • Actitud del docente para resolver situaciones conflictivas en el desarrollo de la actividad. • Si se presentan, Cómo involucra el docente a los estudiantes para resolver conflictos al durante el desarrollo de una actividad. • Los estudiantes exponen su gusto frente a la actividad • Tiempo que demora la evaluación. • Destaca o estigmatiza estudiantes por sus resultados en la actividad. 	
	Observaciones relevantes	

OBSERVADOR

Anexo 9. Rejilla de Análisis de PEI

INSTRUMENTO DE EVALUACION DE PEI			
	CÓDIGO DE PEI:	Nº DE REVISIÓN:	
PAIS:	DEPARTAMENTO:	MUNICIPIO:	
1. Presentación de la Entidad:			
NOMBRE DE LA ENTIDAD O RAZÓN SOCIAL:	DIRECCIÓN GEOGRÁFICA Y ELECTRONICA:	NÚMERO Y FECHA DE RESOLUCIÓN QUE AUTORIZA EL FUNCIONAMIENTO COMO IE INCLUSIVA:	
NOMBRE DEL REPRESENTANTE LEGAL	NOMBRE DEL DIRECTOR:		
FODA: Fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas:	a. Aspecto Infraestructura		
	b. Aspecto Educativo		
	c. Aspecto Salubridad		
ELABORADO POR EQUIPO PEI-MEN Coordinado por Lúgja Victoria Nieto Roa			
COMPONENTE	FUNDAMENTOS	ASPECTOS ESPECÍFICO	OBSERVACIONES
COMPONENTE CONCEPTUAL Fundamentos, principios y fines. De estos se deduce el tipo de persona y de comunidad que se quiere formar en cada institución, los conceptos sobre educación, cultura, sociedad, conocimiento, aprendizaje, enseñanza, evaluación, relaciones de género y en general los paradigmas que orientan la acción educativa.	VISION	¿Que quieren ser? ¿Si todo tuviera éxito, cómo sería la institución dentro de tres o cinco años? ¿En que IE se quiere convertir? ¿Qué logros de la institución le gustaría recordar? ¿Qué innovaciones podrían hacerse en los procesos pedagógicos? Por medio... ¿Cómo pretenden que sea percibida por la localidad? ¿Que sea reconocida por qué? ¿qué avances tecnológicos podrían incorporarse? haciendo uso de... ¿cómo quieren que sean las relaciones con estudiantes, padres de familia, docentes, personal administrativo, comunidad? por medio de unas relaciones ... ¿cómo se mediría el cumplimiento de la visión reflejado en unos estudiantes	
	MISIÓN	¿cuál es su razón ser? "Se define dentro del marco de la ley general de educación y las exigencias de la realidad, los principios, fundamentos y fines de la educación, dando líneas de acción que cohesionan al ser y al hacer de la comunidad educativa. QUIENES SON: Que les da la particularidad, legitimidad, que les hace diferentes a las otras, qué valor tiene para los estudiantes? Porque fue creado el IE. Carácter oficial. QUE HACEN, QUE BUSCAN: Cuales son sus propósitos. Cuáles son los propósitos de las políticas Nacionales y Departamentales? Que esperan los padres de familia QUE HACER: Cual es la tarea para lograr el propósito. Cuál es el perfil del egresado, qué soluciona el IE con el perfil que ofrece? COMO HACERLO: Uso de medios, Innovación. POR MEDIO DE ... PORQUE LO HACEN: Valores, principios, motivaciones. PARA QUIENES TRABAJAN: Quienes son sus usuarios. Cuál es la cobertura geográfica. QUIENES LO HACEN: Responsables. DÓNDE LO HACEN: Ambito de transformación.	
	FILOSOFIA	¿Cómo es el hombre (estudiante) que desea formar? ¿Qué relación existe entre el hombre de hoy y el que se desea formar? ¿Cómo es la sociedad en la que hoy vive? ¿En qué tipo de sociedad desea vivir? ¿Qué relaciones existen entre el hombre que desea formar y la sociedad en que se desea vivir? ¿Cuáles son los valores que evidencian la sociedad? ¿Qué valores se deben formar para construir la sociedad en que desea vivir? ¿Qué relación existe entre los valores que se evidencian hoy y los que se deben formar para construir la sociedad en que desea vivir? ONTOLÓGICOS -AMOR FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS -CIENCIA FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS-ORDEN-SOLIDARIDAD:	
	PRINCIPIOS	Que orientan el desarrollo de los estudiantes. Constituyen esencialmente un sistema de creencias, prácticas morales y éticas que predominan en la Institución Educativa. Actúan como los grandes marcos referenciales que orientan el accionar de la comunidad educativa y definen la posición de la institución respecto de las pautas axiológicas	
	JUSTIFICACIÓN	Tiene en cuenta los principios, fines y objetivos de la educación. Menciona el desarrollo de procesos que permiten el cumplimiento de la misión y la visión.	
	OBJETIVOS	Establecen los logros esperados en el proyecto educativo en cuanto a los procesos de <u>aprendizaje, de convivencia, de gestión y de administración, de desarrollo institucional e impacto social.</u>	
	DESCRIPCIÓN DE PROCESOS	Conformación del gobierno escolar (consejo directivo, consejo académico), personero de los estudiantes, consejo estudiantil, asociación de padres, manual de convivencia	
	LOGROS INSTITUCIONALES	Cualitativos y cuantitativos a corto, mediano y largo plazo que reflejen con claridad los resultados de los procesos	
	PLAN OPERATIVO	En él se explicitan y organizan las actividades a través de los procesos, incluyendo tiempos, responsables y recursos responsables.	

INSTRUMENTO DE EVALUACION DE PEI			
ANÁLISIS COMPONENTES DEL PEI (esta lista de chequeo se elaboró con base en el documento SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO PEI LINEAMIENTOS)			
COMPONENTE	FUNDAMENTOS	ASPECTOS ESPECÍFICO	OBSERVACIONES
COMPONENTE PEDAGÓGICO Permite manejar un esquema conceptual amplio que permite la construcción del quehacer pedagógico, implica saber que se pretende desde la institución misma es decir, cual es la concepción que se posee de ser humano, de la sociedad, la cultura la educación, el aprendizaje y en general cual es la filosofía y la misión que orientan su existencia	LA CREACION DE UN AMBIENTE ESCOLAR PROPIO PARA EL APRENDIZAJE Y LA CONVIVENCIA	Se expresan las desigualdades que se dan por razón de género, tales como: <u>uso del lenguaje, actitudes de profesores, orientación profesional, utilización de espacios educativos.</u> Decisiones tomadas acerca de la <u>forma como deben conducirse los procesos de enseñanza y aprendizaje en</u> la institución educativa. Contiene un conjunto de ideas básicas que van orientar los procesos educativos que se realizan en la escuela.	
	DISEÑO DEL CURRÍCULO	El proceso de diseño y se sustenta en el desarrollo del ser humano, en la consolidación de saberes, valores, afectos, ideas, aspiraciones y acciones hacia la identidad cultural, institucional, regional y nacional, los fines de la educación, lineamientos curriculares y propósitos definidos por la comunidad educativa en su PEI. El proceso de integración de disciplinas y saberes requiere que el diseño curricular sea flexible y se base en principios de Interdisciplinariedad: relación entre distintas disciplinas, áreas o asignaturas. Transversalidad: entendida como los elementos conceptuales y prácticos que permanecen desde el comienzo hasta el final, el proceso educativo y las relaciones interrelacionales horizontales de las diversas áreas del conocimiento. Interculturalidad: para dar cabida a las propias vivencias y costumbres y a las de los otros como elemento fundamental del saber. Las relaciones que se establezcan deben darse en todas las direcciones: por grados, niveles, horizontal y transversalmente. Se tendrán presentes en este proceso la integración, los enfoques y propuestas de varios programas: democracia, educación ambiental, educación social, uso creativo del tiempo libre.	
		Los saberes, las experiencias metodológicas y la interacción con las comunidades, aplicados y validados a través del desarrollo de los programas antes mencionados. El currículo deberá ser diseñado teniendo en cuenta desde el grado de preescolar hasta noveno buscando la formación de las personas en competencias básicas generales. Los otros grados hasta once deben diseñar un currículo que permita la formación en competencias más específicas y faciliten al estudiante el ingreso del estudiante a la educación técnica, universitaria y mundo laboral. • Establece su plan de estudios como guía general de contenidos, tiempos, secuencias. • El plan de estudios da respuestas en cuanto a lo que, a cómo, a por qué, y al cuándo del quehacer educativo, así como al cuando evaluar. • El plan de estudios se estructura con base en principios, normas, criterios y enfoques que orientan la concepción y desarrollo de cada uno de los grupos de áreas, e incluye la explotación de objetivos por niveles y grados, la organización y distribución del tiempo, las metodologías por emplear y los criterios de evaluación de acuerdo con el PEI, la Ley general, el decreto 1860 y los lineamientos del MEN. • En el proceso de organización de plan de estudios se definen las áreas, asignaturas, temas, proyectos pedagógicos, metodologías, tiempos, teniendo en cuenta <u>los ritmos de aprendizaje y las diferencias de los estudiantes.</u> • La tecnología se asume como un campo de naturaleza interdisciplinar, rompe el modelo pedagógico del modelo tradicional, parcelado en materias y áreas. <u>Esta área posibilita la interdisciplinariedad.</u>	
		• Son desarrollados como un conjunto de actividades programadas para alcanzar objetivos propios de la formación integral de las personas que participan en ellos, son una forma de aplicar conocimientos, en unidades de sentido, de acuerdo con las <u>necesidades reales por temas, núcleos, problemas, casos, haciendo el aprendizaje útil para la vida.</u> • Propician la aplicación de pedagogías activas y propias de los grupos étnicos y en condición de discapacidad generando procesos de integración del conocimiento, y su aplicación en la vida diaria. • Su diseño y ejecución trasciende el manejo tradicional del tiempo y del espacio y no se limita a lo estrictamente académico, sino que abarca todos aquellos aspectos de formación de desarrollo de la persona y del grupo. • Las asignaturas complementan los proyectos pedagógicos y se considera el tiempo y el espacio de sistematización, profundización y práctica de contenidos y habilidades en cada área. Los proyectos obligatorios son: a) El estudio la comprensión y la práctica de la Constitución Nacional y la Instrucción cívica. b) El aprovechamiento del tiempo libre, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo. c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la protección de los recursos naturales. d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos. e) La educación sexual, de acuerdo con las necesidades de los educandos según su edad."	
		• Dentro de los procesos técnico pedagógicos, el de evaluación se asume como el seguimiento al desarrollo de los procesos y de análisis de la información. • La evaluación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza es permanente, descriptiva y cualitativa, debe dar razón de competencias y habilidades básicas para aprender. • Atiende a la Estructura del decreto 1290 El sistema de evaluación contemplando: Art. 1. Evaluación de los estudiantes Art. 2. Objeto del decreto Art. 3. Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes Art. 4. Definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes Art. 5. Escala de valoración nacional Art. 6. Promoción escolar Art. 7. Promoción anticipada de grado Art. 8. Creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes Art. 9. Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional Art. 10. Responsabilidades de las secretarías de educación Art. 11. Responsabilidades del establecimiento educativo Art. 12. Derechos del estudiante Art. 13. Deberes del estudiante Art. 14. Derechos de los padres de familia Art. 15. Deberes de los padres de familia Art. 16. Registro escolar Art. 17. Constancias de desempeño Art. 18. Graduación Art. 19. Vigencia.	
	FORMACION DE DOCENTES	La institución conoce las necesidades de capacitación, de actualización, investigación para lograr el desarrollo personal y profesional de los docentes para desarrollar su misión. Tiene un plan de formación docente.	

INSTRUMENTO DE EVALUACION DE PEI			
ANALISIS COMPONENTES DEL PEI (esta lista de chequeo se elaboró con base en el documento SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO PEI			
COMPONENTE	FUNDAMENTOS	ASPECTOS ESPECÍFICO	OBSERVACIONES
COMPONENTE ADMINISTRATIVO Se refieren a la organización y consolidación de la comunidad educativa para la participación, a través del Gobierno escolar y el manual de convivencia, los cuales por su conformación y esencia, regulan las relaciones interpersonales, grupales y de poder.	CONFORMACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la trayectoria histórica y cultural de la comunidad local, de sus necesidades y aspiraciones, de los grupos étnicos y otros grupos minoritarios. • La conformación de la comunidad educativa: estudiantes, padres y madres, docentes, directivos, personal administrativo y de servicios, egresados y representantes del sector productivo. 	
	CONFORMACIÓN DEL GOBIERNO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación del gobierno escolar. • Conformación del consejo directivo, • Conformación del consejo académico. 	
	MANUAL DE CONVIVENCIA	Se describen los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Organización y ejercicio de autoridad. • Procesos de comunicación. • Relaciones interpersonales y grupales basadas en la autoestima, el respeto... • Competencias, deberes y derechos de los miembros de la comunidad educativa. • Manejo del conflicto. • Niveles de exigencia y calidad en cuanto al rendimiento académico, evaluación y promoción del estudiante y desempeño de los demás miembros de la comunidad educativa, explicitando las condiciones para quienes presentan una condición de discapacidad. • Práctica de la equidad de género en el ámbito escolar. • Formas de interacción con el ambiente. • Prevención de problemas socialmente relevantes 	
	CUALIFICACIÓN DEL PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos de capacitación y de formación inicial y permanente a partir del diagnóstico y propósitos establecidos en el PEI. 	
	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Explicita la racionalización, previsión, consecución y ejecución del recurso didáctico y financiero. • Se prevee oportunamente acciones que respondan a las necesidades detectadas a nivel de infraestructura, de dotación de mobiliarios, libros, materiales y demás requerimientos para el desarrollo de procesos. • Identifican forma y fuentes de financiación. 	
	RELACIONES INTERINSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Se explicita la participación de otras instituciones para construir un PEI integral, integración del preescolar o básica con otras instituciones para el fortalecimiento de las mismas. 	

ANALISIS COMPONENTES DEL PEI (esta lista de chequeo se elaboró con base en el documento SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO PEI LINEAMIENTOS			
COMPONENTE	FUNDAMENTOS	ASPECTOS ESPECÍFICO	OBSERVACIONES
COMPONENTE DE INTERACCION Y DE PROYECCION COMUNITARIA. Con este proceso la comunidad educativa establece una interacción continua y permanente. Lo anterior posibilita construir proyectos de extensión y servicio de la comunidad	PLAN OPERATIVO	Contiene las decisiones y acciones, los actores y los responsables e las mismas. La secuencias de tiempo Los recursos físicos, didácticos y financieros que poyan las acciones, Identifica las fuentes de financiamiento, cualificación, racionalización la administración y los recursos,	