

Indicadores de prácticas inclusivas en
la enseñanza-aprendizaje de las
ciencias naturales
en las aulas integradas con la
población sorda de una IED de Bogotá

Ingrid
Ramírez R.



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

Indicadores de prácticas
inclusivas en la enseñanza-
aprendizaje de las ciencias
naturales en las aulas integradas
con población sorda de una IED
de Bogotá

Indicadores de prácticas
inclusivas en la enseñanza-
aprendizaje de las ciencias
naturales en las aulas integradas
con población sorda de una IED
de Bogotá

Ingrid Marisol Ramírez Rodríguez

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Esta publicación se circunscribe dentro de la línea de investigación Sistemas Sociales y Acciones Sociales del ILAE registrada en Colciencias dentro del proyecto Educación, equidad y políticas públicas.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-958-8492-32-2

© INGRID MARISOL RAMÍREZ RODRÍGUEZ, 2014
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2014
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: Harold Rodríguez Alba
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
I. Formulación del problema	11
II. Objetivos de la investigación	12
A. Objetivo general	12
B. Objetivos específicos	12
CAPÍTULO PRIMERO	
MARCO TEÓRICO	13
I. Marco legal internacional y nacional	14
II. Miradas de la inclusión educativa	18
III. El valor de la diversidad: un sueño posible desde la política de inclusión	19
IV. Marcos generales y normativos de inclusión: la política educativa y la política de inclusión	21
V. Aproximaciones al índice de inclusión	27
VI. La interacción en el aula integrada	30
VII. Significado de inclusión desde esta investigación	33
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO METODOLÓGICO	37
I. Enfoque metodológico	37
II. Muestra y sujetos de estudio	38
III. Técnicas de recolección de información	39
IV. Validación del instrumento	40
V. Técnica de análisis de la información	40
CAPÍTULO TERCERO	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	43
I. Sección orquestar el proceso de aprendizaje	46
A. Indicador C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos	46

B.	Indicador C1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes	47
C.	Indicador C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia	48
D.	Indicador C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje	49
E.	Indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaborativa	51
F.	Indicador C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes	52
G.	Indicador C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo	53
H.	Indicador C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración	55
I.	Indicador C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	56
J.	Indicador C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	57
K.	Indicador C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos	59
L.	Indicador C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares	60
II.	Sección movilizar recursos	61
A.	Indicador C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión	61
B.	Indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad	62
C.	Indicador C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente	63
D.	Indicador C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje	64
E.	Indicador C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación	66
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	69
	BIBLIOGRAFÍA	77

INTRODUCCIÓN

Una educación sólo puede ser considerada de calidad si es inclusiva: si es una educación de todos, con todos y para todos [...] sin exclusiones, sin barreras, sin limitaciones. De allí es posible afirmar que el mayor reto con que tienen que enfrentarse los sistemas educativos de América Latina para incrementar sus niveles de calidad, es acabar con las graves inequidades que le corrompen desde sus cimientos (DUK y MURILLO, 2009, p. 11).

Las palabras de la doctora CYNTHIA DUK significan cambiar o transformar el tradicional papel de la escuela como reproductora de las estructuras sociales y con ella las limitaciones para el acceso a oportunidades educativas que permitan la construcción del capital cultural. Tales transformaciones requieren la generación de ambientes y situaciones de aprendizaje dentro del marco de una educación de calidad desde el criterio de la igualdad, como derecho y como criterio de política pública en las aulas, en las instituciones educativas y en todo el sistema educativo.

Pese a que se han dado pasos desde la postulación de la política de integración de poblaciones con NEE a las aulas regulares, no hay suficientes índices de avance en lo correspondiente a la ahora llamada política de inclusión; lamentablemente continua observándose el tan cimentado proceso de reproducción que se sigue en las escuelas, y este es fácil de percibir al escucharse argumentos como que, no basta con que los países cuenten con una política de inclusión si continúan dándose situaciones de desigualdad en las aulas; ya que la educación sigue viéndose como producto de mercado y por lo tanto puede ser vendido al mejor postor. De ahí que en las luchas sindicalistas se continúe con consignas como “la educación no es mercancía, es un derecho”.

“En América Latina la integración, primero y la inclusión educativa después, ha transitado por un modelo de doble vía” (GUAJARDO, 2009, p. 15); esto porque desde que en el año 1994 en el acuerdo interna-

cional conocido como la Declaración de Salamanca se establece que “todas las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” se entra en un juego que consiste primero en responder al acuerdo internacional, pero sin considerar a fondo las implicaciones y requerimientos de tal acuerdo. Es por esta razón que no se puede evitar encontrarse con informes como el de la Federación Nacional de Sordos de Colombia –FENASCOL–, en el cual se reportaba que

... la historia de la educación de los sordos en Colombia ha estado más vinculada a la controversia sobre la enseñanza formal de la lengua oral que a los procesos pedagógicos que favorecerían su desempeño académico. Esto explicaría en parte, el escaso desarrollo de innovaciones pedagógicas que ha caracterizado la educación especial impartida a la población sorda y su sistemático distanciamiento de las reflexiones pedagógicas que en el plano de la educación en general se han presentado a lo largo de la historia de la educación en Colombia (RAMÍREZ, 2003. P. 6)

Lo anterior, también permite que en América Latina las personas con discapacidad en edad de escolarización tengan dos opciones de acceder al servicio educativo: uno es en instituciones de educación especial para luego ser integrados al aula regular, y el otro es directamente en las aulas integradas, sea esto desde la modalidad de “aulas para sordos” o “integración con interprete a la básica secundaria y media”, para el caso Colombiano.

Por otro lado, es importante reconocer que existe un error en la aplicación del concepto de inclusión en las diferentes instituciones educativas que se llaman a sí mismas de inclusión cuando en realidad son de integración educativa; esto porque el concepto de inclusión contiene a todo tipo de población, –en este caso a poblaciones vulnerables por su condición de género, etnia, cultura, etc.– y no solamente aquellas con discapacidad. Esta es una de las razones que justifican la necesidad establecida desde el *Index for Inclusión* de realizar autoevaluaciones del proceso de inclusión en las instituciones educativas, y así mismo en esta investigación, ya que permite establecer indicadores de prácticas inclusivas en aulas integradas y es fácilmente adaptable a todo tipo de población en condición de vulnerabilidad ampliando el concepto de inclusión en su aplicación.

Con este propósito las instituciones educativas, en respuesta a la Declaración de Salamanca se lanzaron a conformar aulas integradas desde el año 1994; y en razón a los cambios de política educativa y de la política de inclusión aspectos como la cultural, la política y las prácticas educativas de los colegios deben reestructurarse y están en constante evaluación con el fin de determinar indicadores que les permitan generar planes de mejoramiento.

Tal proceso puede y debe comenzar en el aula, y para el caso específico de esta investigación en el aula integrada; proceso importante dado que pueden resultar indicadores que permitan, posteriormente, desde otro tipo de investigaciones, comprender porque las relaciones que se establecen en el aula pueden generar situaciones de exclusión, dentro de un lenguaje simbólico que de una u otra manera pueden generar barreras en la cultura y en las prácticas pedagógicas que indiscutiblemente limitarían la participación y el aprendizaje de todos sus actores.

I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Una vez conocida la propuesta de indicadores de inclusión desde las prácticas, la cultura y la política inclusiva por parte de la UNESCO con el denominado *Index for Inclusión* y que no existían evidencias sistematizadas de la puesta en acción del proceso de autoevaluación en las Instituciones Educativas Distritales –IED– de la ciudad de Bogotá surge la necesidad de implementar tal propuesta.

Es por esto que, este estudio pretende a partir de un diagnóstico o autoevaluación de la práctica pedagógica de las ciencias naturales en las aulas integradas, identificar los indicadores que desde éstas favorecen la inclusión educativa, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación; con el fin de iniciar un proceso de indagación y análisis crítico de la realidad tal y como lo sugiere el *Index for Inclusion*.

Lo anterior, primero centralizado en una IED como es el Colegio San Francisco, la cual al ser integradora desde el año 1999 y atender diversidad de población (NEE –sordos–, desplazados, afro, indígena, con diferentes ritmos de aprendizaje, etc.) de la localidad de Ciudad Bolívar, de los estratos 1 y 2 del sur de la ciudad de Bogotá, la convierte en una institución tipo para aplicar esta investigación, dado que este contexto es el mismo o muy similar al de la mayoría de las IED integradoras de la ciudad.

Un segundo aspecto a tener en cuenta y que hace específica esta investigación es la propuesta de centrarse en la enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales, debido a que cada disciplina, al permitir el desarrollo de habilidades y competencias específicas lleva a que por ejemplo, enseñar ciencias naturales sea muy diferente a enseñar matemáticas o castellano y por lo mismo las barreras para el aprendizaje y la participación pueden ser diferentes; así que reconocerlas y aprender a superarlas permitiría generar prácticas pedagógicas de calidad, desde criterios de equidad y atención a la diversidad, lo que las cataloga como prácticas inclusivas.

Es por todo lo anterior, que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los indicadores de inclusión que sobresalen en la enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales, en las aulas integradas con población sorda de una IED de Bogotá?

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

A. Objetivo general

Determinar cuáles son los indicadores de inclusión que sobresalen en la enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales, en las aulas integradas con población sorda, de una IED de Bogotá.

B. Objetivos específicos

1. Visibilizar indicadores de inclusión en la enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales, reconocidos por estudiantes (sordos y oyentes) y docentes de las aulas integradas de una IED de la ciudad de Bogotá.
2. Evaluar indicadores de inclusión en la enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales, en las aulas integradas de una IED de la Ciudad de Bogotá.
3. Señalar la relación existente entre los indicadores de prácticas inclusivas determinados desde la investigación, con la política y cultura predominante en una IED integrada de Bogotá, en su camino hacia la inclusión.

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO TEÓRICO

La creación de las aulas integradas permitió no sólo introducir o incorporar a las personas con NEE al aula regular, sino que trajo consigo la necesidad de una nueva educación, la educación inclusiva; pues no basta con tener a todos y todas en el aula, si las cosas se siguen haciendo igual. La educación inclusiva, desde la integración escolar, requiere transformaciones a nivel organizativo y estructural pero especialmente curricular.

Por lo anterior, revisar el estado de desarrollo de las instituciones educativas que decidieron apostarle o medírsele a integrar población con NEE a las aulas regulares, y más aún, a autoevaluar su estado de desarrollo hacia la educación inclusiva es un proceso que desde el año 2000 tiene una guía a seguir, y consiste en la implementación del conocido *Index for Inclusion* de la UNESCO.

Pero dadas las características del *Index for Inclusion*, cada país es libre de adoptarlo y adaptar los instrumentos como mejor lo considere. En este sentido, existen varias versiones del índice de inclusión en diferentes idiomas, algunas validadas y otras no; específicamente para el caso colombiano, se cuenta con la *Guía y herramienta: educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”* del año 2008 la cual da una serie de orientaciones sobre la forma en que las Instituciones Educativas pueden autoevaluar su proceso de inclusión educativa.

Desde el marco de educación inclusiva, y dado que en las aulas integradas confluyen estudiantes con diversidad de capacidades y necesidades educativas, entonces se concibe la inclusión como un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”, tal y como lo plantean BOOTH y AINSCOW (2000) en el índice de inclusión.

Hablar de inclusión educativa en las instituciones educativas integradoras significa transitar por procesos como la segregación y la integración, es por esto que en este capítulo se presenta: primero, una reseña histórica del marco legal internacional y nacional desde el cual se crearon las aulas integradas; segundo, se hará una fundamentación conceptual sobre inclusión educativa, partiendo de la integración educativa y lo que implican desde las concepciones de diversidad y equidad; un tercer aspecto a tratar es la política educativa y de inclusión; luego se conocerá un poco sobre el índice de inclusión y finalmente se puntualizará el concepto de inclusión abordado desde esta investigación, no sin antes conocer la base epistemológica desde la cual se fundamenta la construcción de las relaciones en el aula y por ende en las aulas integradas.

I. MARCO LEGAL INTERNACIONAL Y NACIONAL

Actualmente la OMS reporta que más de mil millones de personas, o sea, un 15% de la población mundial, padece alguna forma de discapacidad. Este concepto, allí mismo, es definido “como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación” (OMS, 2011), razones por las cuales las personas que caen en dicha definición han sido objeto de múltiples exclusiones por parte de la sociedad.

De acuerdo a la CIF¹, y específicamente con respecto a las llamadas discapacidades o limitaciones en la actividad, las hay en su forma física, mental y sensorial; dentro de esta última se incluye a la población sorda: “Las deficiencias auditivas presentan a su vez distintos grados, desde las hipoacusias (mala audición) de carácter leve hasta la sordera total prelocutiva y postlocutiva, y los trastornos relacionados con el equilibrio” [en línea].

1 Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud [CIF]: la discapacidad abarca las distintas dimensiones de: deficiencias de función y deficiencias de estructura (antes deficiencias); las limitaciones en las actividades (antes discapacidades), y las limitaciones en la participación (antes minusvalías).

El 22 de mayo de 2001, en la 54 Asamblea de la OMS (Organización Mundial de la Salud), se aprobó la nueva versión de esta clasificación con el nombre definitivo de ‘Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud’, con la sigla CIF.

Desde tal mirada de incapacidad, no hay que olvidar que el sordo era considerado discapacitado y por ende como enfermo; por lo tanto era asunto del sistema de salud y no del sector educativo, razón por la cual su educación era muy limitada; de tal manera que el momento desde el cual el sordo deja el ambiente familiar y las instituciones especiales para ingresar al aula formal, es un momento histórico que requirió la intervención legal para dar cumplimiento al derecho fundamental del acceso a la educación para todos y todas sin importar su condición física. Es así como surgen las aulas integradas, objeto de estudio de esta investigación razón por la cual nos detendremos a recordar tal proceso histórico que ha llevado a su conformación y la identificación con una política de educación inclusiva en la mayoría de países del mundo.

Antes de la integración, en el mundo primero se dio el proceso de normalización², y fue en la segunda mitad del siglo xx cuando diferentes países impulsaron leyes para garantizar el derecho a una educación especial. Con el proceso de normalización se empieza a aceptar a la persona con discapacidad, con sus discapacidades; en este momento hacia el año 1900 en Colombia, son las comunidades religiosas³ quienes asumen la función educadora de los sordos, conservando la visión clínica asistencialista de esta condición dado que se les prohibió comunicarse por señas; no se tenía en cuenta al modelo sordo ni al intérprete de señas, como se hace hoy día en las aulas integradas de las Instituciones Educativas del Distrito –IED–.

Para comprender cómo algunas Instituciones Educativas Distritales –IED– de Bogotá, y entre éstas el Colegio San Francisco, asumen el reto de incluir población sorda al aula regular, es importante partir del marco internacional desde el cual se fundamentan la integración y la inclusión educativa.

2 El concepto básico de normalización busca proveer de servicios comparables a los disponibles para las demás personas, a la población con NEE.

3 En Colombia la historia de los sordos se remonta a la segunda década del siglo xx, cuando comunidades religiosas en las ciudades de Medellín en 1923 (Francisco Luis Hernández, 1943) y Bogotá en 1924 (Instituto de Nuestra Señora de la Sabiduría, 1986) comenzaron a ofrecer programas educativos dirigidos a jóvenes sordos y sordas. La educación que se impartió en dichas instituciones tuvo la influencia de los métodos y procedimientos acordados en el Congreso de Milán de 1880 por los educadores de sordos europeos de la época; esto hasta que en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se estableció el derecho a la educación en condiciones de equidad para todos y todas.

Hacia el año 1948, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, establece que todas las personas, sin distinción alguna, deben gozar de los mismos derechos y que para esto las naciones deben esforzarse para que tanto los individuos como las instituciones, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y libertades que ella promulga.

Posteriormente, en 1959, con la declaración de los derechos de los niños, se aspira a conseguir que todos los niños puedan tener una infancia feliz y asegurar que se cumplan todos sus derechos y libertades, y en este sentido se pueda “desarrollar física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, en condiciones de libertad y dignidad” (ONU, 1959).

Más adelante, en 1971, con la *Declaración de los derechos del deficiente mental*, se reglamenta el derecho a la educación y capacitación que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades; en esta línea sigue en 1975 la declaración de los derechos de los minusválidos, en 1981 la declaración del día internacional del discapacitado, el cual es el 3 de diciembre y se busca que con su celebración se reflexione sobre las problemáticas vinculadas a este problema.

Luego en el año 1978, la Secretaría de Educación del Reino Unido publica el *Informe Warnock* con el cual se plantea el concepto de integración manifestándose que “todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión”, así mismo se populariza el término Necesidades Educativas Especiales –NEE– que está por encima del término educación especial, y que también distingue 3 tipos de integración: la social, la física y la funcional.

Años más adelante, las aulas integradoras surgen como un modelo para lograr la inclusión y la materialización de la educación integradora. Esto se estableció desde 1994, cuando en Salamanca, España se llevó a cabo la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales; allí los 92 delegados reunidos establecieron, entre otros puntos, que “todas las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. (UNESCO, 1994) Es aquí donde se plantea la necesidad de transformar o adaptar la escuela para atender las necesidades de las personas que tienen algún tipo de discapacidad, y así avanzar de un proceso de integración a uno de inclusión educativa en el cual se implementen todos

los aspectos adaptativos que sean necesarios para responder a los requerimientos de las poblaciones integradas.

Cuando desde la conferencia mundial celebrada en Salamanca, se ordena la constitución de las escuelas integradoras, se está apostando todo a esta estrategia como medio para lograr la participación y la igualdad de oportunidades para todos y todas y en este sentido el establecimiento del principio de la “educación inclusiva como un modelo para la educación de todos”, que luego se retoma en el Foro Mundial en Educación en Dakar (Senegal, año 2000) aunque desafortunadamente la participación latinoamericana fue muy escasa y limitada, dado que no había servicio de traducción al español, si se redactaron los documentos que posteriormente fueron acogidos por las naciones para ser implementados, tal y como lo reporta ROSA MARÍA TORRES, panelista en el foro y quién 10 años después aborda críticamente sus resultados, en *Perfiles educativos*, n.º 83, México, CESU-UNAM, 2000⁴.

La inclusión en Colombia se fundamenta en el siguiente marco legal nacional:

- Ley 324 de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda, como es el reconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), como la lengua oficial de las personas sordas del país.
- Decreto 2082 de 1996. Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales.
- Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación.
- Decreto 2369 de 1997. Ofrece recomendaciones de atención a personas con limitación auditiva.
- Decreto 3011 de 1997. Sobre adecuación de instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones.

4 Hubo una representante latinoamericana en el Comité de Redacción y un representante en el “Grupo de Futuros”, ambos brasileños y vinculados a ONG’s.

- Decreto 730 de 1998. Normas uniformes para equiparación de oportunidades.
- Ley 762 de 2002. Por medio de la cual se aprueba y se suscribe la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en la ciudad de Guatemala el 7 de junio de 1999.

Es con igual marco legal con el que el Colegio San Francisco IED, entre otras instituciones educativas distritales de Bogotá, en el año 1999 se lanza a iniciar la integración de estudiante con NEE, primero en aula de primaria y desde el año 2005 en aula integrada con intérprete en la básica secundaria.

II. MIRADAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Como ya se ha mencionado, las aulas –integradas o no– son escenarios para el encuentro y desencuentro de diversidad de estudiantes; están los que son considerados con NEE –por excepcionalidad o por dificultad–, los que han reiniciado el año escolar, los que vienen de otras ciudades, los que se reconocen como pertenecientes a comunidades indígenas, afro-descendientes, desplazados y extra-edad, entre otros. Es por esto que INÉS FREYRE (2011) citando a PÉREZ GÓMEZ, afirma que la escuela puede representarse dinámicamente como un “cruce de culturas donde se pueden identificar la cultura institucional, la cultura académica, la cultura crítica, la cultura experiencial y la cultura social”. Tal diversidad cultural, inevitablemente, influye en el proceso de enseñanza aprendizaje, dado que estudiantes y docentes interactúan desde la base del capital cultural que poseen.

Tal cruce de culturas en el aula es evidenciable en la práctica pedagógica, en el proceso de aprender y enseñar donde sus actores interactúan desde la base cultural en que se desenvuelven; es así como el aula se convierte en un espacio de mediación cultural, donde niños, jóvenes y adultos (docentes) que interactúan -dinámicamente o no- pero interactúan, compartiendo y viviendo experiencias, emociones, gustos, anhelos, problemáticas, sueños, normas, pautas de comportamiento, etc., aspectos que marcan las representaciones sociales que en este contexto se presentan y contribuyen a la construcción de habitus desde la interacción simbólica que se da en el aula.

Por lo anterior, no es extraño descubrir que el aula resulta siendo un espacio de inclusiones y exclusiones que reflejan lo que se ha aprendido en la familia, el colegio y/o a través de los medios de comunicación; es en este espacio multicultural donde se debe revisar las concepciones de inclusión que se manejan con el fin de atender la diversidad desde la práctica y desde una mirada más integral, no solo desde el concepto de NEE tal y como lo expone SÁNCHEZ ARNÁIS (2003) “para entrar en un modelo curricular que ayude a los docentes a enriquecer su teoría y práctica, respecto de las formas en que deberían responder a las necesidades educativas de todos los alumnos/as”.

Al respecto, MELERO (citado por FREYRE 2011, p. 148) plantea que “... la educación Inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de Derechos Humanos y en segundo lugar es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones”; por lo que no es adecuado simplificar el concepto de inclusión al aula o al contexto educativo, ya que es una “idea transversal presente en todos los ámbitos: familia, escuela, sociedad” tal y como lo expone FREYRE (2011, p. 148), lo que significa que en el compartir experiencias en el aula, los estudiantes dejan entrever el concepto de inclusión que han aprendido de sus padres, docentes, vecinos y demás miembros de la sociedad en su contexto barrial, local y nacional; como consecuencia del interaccionismo simbólico.

En lo anterior, es fácilmente identificable la presencia de la diversidad en el aula y su significado en el proceso de inclusión, razón por la cual ahondaremos en ella a continuación.

III. EL VALOR DE LA DIVERSIDAD: UN SUEÑO POSIBLE DESDE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN

En el portal de la UNESCO, se define la inclusión como un “movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado” y que por lo tanto es “... fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades”; además se agrega que el proceso de inclusión “... está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados”.

Desde la relación inclusión-diversidad, es inevitable hacer memoria y referirse al conocido *Informe Delors* del año 1996, en el cual se plantea que “la educación encierra un tesoro”, y este tesoro tal vez sea la diversidad, la heterogeneidad y no la homogeneidad como algunos quisieran encontrar en el aula. Con tal afirmación se puede considerar que “la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre los seres humanos”, (OREAL-UNESCO, 2005, p. 26); lo que en otras palabras significa que es necesario que la escuela y la educación que en ella se orienta, permitan identificar la riqueza que encierra la diversidad.

Lo curioso es que el *Informe Delors* haya sido reconocido en su época y tal vez en la actual, como una utopía para alcanzar los objetivos de la educación del siglo xx:

una utopía que nos guíe hacia un mayor entendimiento mutuo, hacia un mayor sentido de responsabilidad y hacia una mayor solidaridad, sobre la base de la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales (*Informe Delors*).

Al plantearse como utopía, la diversidad resulta ser una tarea difícil; dado que su concepto, muchas veces es familiarizado con rupturas bruscas o preocupación al no saber exactamente como asumirla, e incluso puede convertirse en barrera para el aprendizaje y la participación, es decir, factor de exclusión.

Así que ante la diversidad sólo hay dos opciones: la primera, evadirla, desconocerla o ignorarla; y la segunda aceptarla como fuente potencial de innovación y desarrollo

ello dependerá de la orientación y de la fuerza con que las políticas públicas y, [...] las políticas educativas se orienten a la construcción de un tejido social favorable a la discriminación o al pluralismo (OREALC-UNESCO, 2005, p. 17).

Es decir, una política de inclusión donde la diversidad sea un factor fundamental para el reconocimiento del otro y la construcción de un “nosotros” como pares académicos o simplemente como compañeros de viaje.

Dado que con la integración educativa no se garantiza la aceptación ni el contacto (en términos de relación y unión) con el que es diferente, es importante

que los países desarrollen políticas públicas orientadas al pluralismo cultural, al respeto por la diversidad cultural de todos los grupos que conforman la nación, sin pretender homogeneizarlos, ni permitir que unos discriminen o dominen a otros. En cada país, los grupos minoritarios debieran gozar de los mismos derechos y garantías que los miembros de las mayorías (OREALC-UNESCO, 2005, p. 17).

Así mismo, la convivencia en el aula es el resultado de la interacción cultural entre estudiantes y docentes; allí hay un objetivo común, desde el aprender. Aprender desde la diversidad encierra un gran valor, siempre y cuando ésta se entienda o se valore como un derecho; esto, como lo plantean las políticas interculturales, implica "... la convivencia en la diversidad". Y aunque "la diversidad, si bien puede ser conflictiva, más que en un obstáculo puede transformarse en un motor de cambio y desarrollo" (OREALC-UNESCO, 2005, p. 18) Cambio y desarrollo desde la política de inclusión, si en las aulas integradas se concibe de tal manera a la diversidad y el valor que encierra.

IV. MARCOS GENERALES Y NORMATIVOS DE INCLUSIÓN: LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN

Ya lo planteaba el *Informe Delors*: para alcanzar las metas de la educación del siglo XXI, es necesario que ésta tenga por objetivo "... ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse a sí mismo", lo que de alguna manera fue expresado en la *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural* como "alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural" (OREALC-UNESCO, 2005).

Así mismo, el valor de la diversidad habla de la necesidad de una educación incluyente desde una política de inclusión clara y pertinente; dado que para garantizar que las personas con diferentes identidades culturales convivan aceptándose y respetándose mutuamente, es necesario el diseño e implementación de políticas que favorezcan la inclusión y la participación de todos los ciudadanos, tal y como se señaló en la *Declaración Universal de UNESCO sobre diversidad cultural*.

En *Políticas educativas de atención a la diversidad* (OREALC-UNESCO, 2005), se plantea que "para comprender cómo las políticas educativas enfrentan el tema de la diversidad cultural y, por tanto, conocer cómo inciden o no en la generación de actitudes de "discriminación cultural"

o de “pluralismo cultural”, se requiere aclarar cuáles son las tensiones a que se ven abocadas estas políticas”; tales tensiones son: a) La pertinencia, b) La convivencia y, c) La pertenencia.

Con respecto a la pertinencia, que está relacionada con el eje de identidad cultural, además tiene que ver con la habilidad para responder a lo que el mundo y la sociedad demandan pero sin desconocer lo local. De tal manera que la pertinencia:

... implica el reconocimiento de las condiciones propias de cada niño, niña o joven que accede al sistema para atenderlo desde sus especificidades, condiciones que incluyen sus ambientes sociales y familiares. Son los casos de los pueblos indígenas, las comunidades negras, desplazados, entre otros; o sus situaciones particulares por necesidades educativas especiales o porque sus proyectos de vida demandan propuestas educativas que los valoren.

En “Colombia Aprende”⁵, la pertinencia significa responder a las necesidades y expectativas de los entornos, sean estos sociales, productivos o familiares. Se entiende entonces por educación pertinente aquella que está en condiciones de aportar a la transformación y desarrollo de las comunidades locales y nacionales, preparar para la inserción en el mundo del trabajo en la medida en que se articula con el sector productivo y aportar a la construcción de un mundo más justo, más equitativo y comprometido con el ambiente.

En este sentido, en Colombia en el *Plan decenal*⁶ 2006-2016 se plantean como lineamientos para la pertinencia, la convivencia y la pertenencia en materia de políticas educativas, lo siguiente:

Respecto a la pertinencia: afirmar la unidad e identidad nacional, dentro de la diversidad cultural; superar todas las formas de discriminación, y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo.

5 Portal educativo diseñado en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional –MEN–.

6 Ministerio de Educación Nacional –MEN–. *Plan decenal 2006-2016: al tablero*, capítulo III: “Objetivos y metas del plan”.

Entre 1995 y 1996 surge el *Plan decenal de educación*, con la participación de diversos sectores de la sociedad civil y cuyo objetivo fue constituirse en una política educativa de largo plazo, para acordar programas educativos para los siguientes 10 años y que trascendiera a los gobiernos de turno; “Se trata de involucrar al país entero para convertir a la educación en un propósito de todos y todas”.

En torno al vector de la convivencia, el plan decenal planea: una educación al servicio del establecimiento de la democracia; el fomento de la participación ciudadana, y la construcción de la convivencia pacífica, y,

en cuanto a la promoción de la equidad o pertenencia educativa, se propone: asegurar que todas las instituciones de educación básica tengan la posibilidad real de proporcionar una educación completa y de calidad, ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad, Alcanzar una cobertura que permita la universalización de la educación básica, media, técnica, tecnológica y universitaria, infantil y preescolar, y la validación de conocimientos no escolarizados.

De igual forma, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– plantea en su *Plan dectorial* que

la política de pertinencia se ha concebido para que el sistema educativo forme el recurso humano que pueda responder al reto de aumentar la productividad y competitividad del país. Para ello, en torno al desarrollo de las competencias laborales, se propone establecer propuestas flexibles que faciliten la movilidad de los estudiantes entre los diferentes niveles de formación y entre el sistema educativo y el mercado laboral. De forma particular se busca fortalecer y fomentar la educación técnica y tecnológica (*Plan Sectorial 2006-2010*).

La concepción de inclusión, planteada en el año 2000 en el *Index for Inclusión* de la UNESCO, como sistema para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación ya se encuentra contemplada en el *Plan nacional decenal de educación 2006-2016* de Colombia, como uno de los criterios de pertinencia educativa, desde la estrategia de reformular los currículos para que respondan a su contexto, así:

Con el fin de asegurar una educación pertinente para la población vulnerable, los grupos y comunidades étnicas, la población rural dispersa y con necesidades educativas especiales, se propone priorizar la inversión y dar apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos que minimicen las barreras de aprendizaje, y promover la participación de la población vulnerable, con discapacidades y talentos excepcionales, enfatizando en la atención a la primera infancia (MEN, 2008-2009, p.5).

Puntualizando, si desde la política de inclusión, los aspectos a tener en cuenta para considerar un sistema como incluyente son la pertinencia, la convivencia y la pertenencia es importante señalar que tales aspectos deben ser transversales a todos los procesos realizados en las instituciones educativas y si esto es así, al aplicar herramientas como las

planteadas por *Index for Inclusión* con indicadores como los establecidos en dicha guía de autoevaluación, debe existir coherencia entre los resultados obtenidos en las dimensiones cultura, política y prácticas que posibiliten la toma de decisiones con respecto a los ajustes que requiera la institución, como entidad curadora de la inclusión.

Continuando con las tensiones a que se ven abocadas las políticas educativas: desde las tensiones de la convivencia, se hace referencia a responder los siguientes interrogantes

¿Hasta qué punto las políticas educativas son proactivas para enseñar a los estudiantes a resolver pacíficamente los conflictos que surgen cuando enfrentan posiciones diferentes? ¿Hay preocupación por diseñar políticas educativas sobre convivencia escolar, políticas que combatan los prejuicios raciales y la violencia escolar? ¿Cómo enfrentar los problemas propios de la convivencia humana, la superación de estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia y a la discriminación social, étnica y cultural? (OREALC-UNESCO, 2005, p. 19).

De igual forma habría que preguntarse hasta que punto, la escuela es un escenario donde se combate el prejuicio racial y donde se busca incorporar la diversidad cultural como un elemento dinamizador de aprendizajes, tal y como lo expone la OREALC-UNESCO; o todavía persisten en las prácticas pedagógicas y en la cultura de la escuela actitudes manifiestas y encubiertas de racismo y discriminación, –incluida la que pueden experimentar las poblaciones que al no pertenecer a una minoría son excluidas por éstas–.

En el taller regional preparatorio sobre educación inclusiva realizado en Argentina, GLORIA CALVO (2007, p. 4) reportaba que

El sistema educativo colombiano ha efectuado una apuesta para el logro de la inclusión educativa que abarca varias estrategias; ante todo, un énfasis en el aumento de la cobertura y una mayor eficiencia en el gasto. Los reportes oficiales para el año 2005 sitúan el promedio nacional para la educación básica en un 92% y para el 2010 se espera llegar al 100%.

En este sentido, para el año 2011 la Secretaría de Educación del Distrito –SED– reportaba un total de 8336 (tabla 46) estudiantes con NEE integrados a las aulas regulares de los colegios oficiales de las 20 localidades de Bogotá, un porcentaje de participación de 41% (tabla 47) de mujeres en las IED, y un total de 44. 520 (tabla 36) poblaciones víctima del conflicto matriculados en colegios oficiales a 2011; 3536 de grupos étnicos –indígenas, negritudes y rom– (tabla 41) (SED, 2011).

Tabla 46
Matrícula del sector oficial de Bogotá por localidad y tipo de discapacidad, año 2011

Localidad	Ceguera Profunda	Hipoacusia o Baja audición	Baja visión diagnosticada	Tipo de discapacidad						Total	
				Ceguera	Parálisis cerebral	Lesión neuromuscular	Autismo	Deficiencia cognitiva (Retardo Mental)	Síndrome de Down		Múltiple
Usaquén	2	18	26	7	2	16	2	145	20	6	244
Chapinero	25	26	2	8	0	1	0	8	0	5	75
Santa Fe	0	6	5	1	0	3	0	67	0	1	83
San Cristóbal	3	9	55	39	6	15	31	223	18	10	409
Usme	45	45	29	9	6	12	6	139	13	6	310
Tunjuelito	127	26	18	11	8	22	9	189	15	17	442
Dosa	27	50	72	25	8	30	29	202	35	11	489
Kennedy	77	55	67	29	47	44	27	460	89	35	930
Fontibón	1	10	25	11	1	4	2	189	8	4	255
Ergativá	2	34	51	19	19	25	53	701	33	25	962
Suba	18	55	65	9	22	44	30	634	26	21	924
Barrios Unidos	83	19	9	0	5	9	1	321	14	11	472
Teusaquillo	83	7	1	5	3	1	1	18	0	2	121
Los Mártires	0	2	3	0	0	2	55	65	0	3	130
Antonio Nariño	0	2	8	0	1	0	7	17	6	0	41
Puente Aranda	0	3	19	0	1	8	2	106	4	4	147
La Candelaria	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3
Rafael Uribe Uribe	280	59	31	2	9	21	12	816	26	13	1.269
Ciudad Bolívar	49	40	51	13	20	61	15	704	24	48	1.025
Sumapaz	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	5
Total	823	467	537	188	158	318	282	5008	332	223	8.336

Fuente: Anexo 6 A Resolución MEN 2011 -Sistema de matrícula SED, fecha de corte: febrero 11 de 2011- Cifras preliminares.

Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Estadística

Tabla 36
Bogotá Matrícula oficial de la localidad víctima de conflicto por nivel de escolaridad año 2001

Tipo de conflicto	Nivel de escolaridad				Total
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	
En situación de desplazamiento	1.510	18.775	17.412	5.546	43.243
Desvinculados de grupos armados	19	350	402	183	954
Hijos de adultos desmovilizados	7	168	127	21	323
Total	1.536	19.293	17.941	5.750	44.520

Fuente: Anexo 6 A Resolución MEN 2011 -Sistema de matrícula SED, fecha de corte: febrero 11 de 2011- Cifras preliminares.

Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Estadística

Tabla 41
Bogotá Matrícula oficial según grupo étnico y tipo de colegio, año 2001

Grupo étnico	Tipo de colegio			Total Oficial
	Distrital	Concesión	Convenio	
Indígenas	1.323	87	298	1.708
Negritudes	1.555	63	195	1.813
Rom (Gitanos)	26	1	15	42
Total	2.904	151	508	3.563

Fuente: Anexo 6 A Resolución MEN 2011 -Sistema de matrícula SED, fecha de corte: febrero 11 de 2011- Cifras preliminares.

Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Estadística

Tabla 46
Matrícula del sector oficial de Bogotá por localidad y género, año 2011

Localidad	Femenino	Masculino	Total
<i>Usaquén</i>	15.079,0	15.772,0	30.851,0
<i>Chapinero</i>	2.018,0	2.438,0	4.456,0
<i>Santa Fe</i>	5.820,0	6.104,0	11.924,0
<i>San Cristóbal</i>	32.852,0	35.129,0	67.981,0
<i>Usme</i>	38.095,0	39.148,0	77.243,0
<i>Tunjuellito</i>	19.993,0	21.860,0	41.853,0
<i>Bosa</i>	59.824,0	60.789,0	120.613,0
<i>Kennedy</i>	65.129,0	70.644,0	135.773,0
<i>Fontibón</i>	14.055,0	14.622,0	28.677,0
<i>Engativá</i>	41.286,0	44.433,0	85.719,0
<i>Suba</i>	52.534,0	54.533,0	107.067,0
<i>Barrios Unidos</i>	8.524,0	8.484,0	17.008,0
<i>Teusaquillo</i>	2.457,0	2.437,0	4.894,0
<i>Los Mártires</i>	7.203,0	5.644,0	12.847,0
<i>Antonio Nariño</i>	5.961,0	6.256,0	12.217,0
<i>Puente Aranda</i>	16.141,0	13.658,0	29.799,0
<i>La Candelaria</i>	1.969,0	2.077,0	4.046,0
<i>Rafael Uribe Uribe</i>	39.110,0	34.125,0	73.235,0
<i>Ciudad Bolívar</i>	56.170,0	59.849,0	116.019,0
<i>Sumapaz</i>	586,0	605,0	1.191,0
Total	484.806,0	498.607,0	983.413,0
participacion	49%	51%	

De igual forma, en una ficha estadística de la alcaldía de Bogotá (2012 se reporta que “los importantes logros en aumento de cobertura e inclusión social han llevado a que exista una importante diversidad de población en los colegios que acogen a escolares en extraedad, a población víctima de conflicto, a población en condición de discapacidad, y otros grupos vulnerables”, y además, se reconoce que “... no siempre los colegios cuentan con las herramientas para reconocer esa diversidad, convertirla en una oportunidad pedagógica y lograr la integración educativa de estas poblaciones”. El reconocimiento de tal problemática plantea la necesidad de transformar la cultura, organización y las prácticas educativas en las IED con el fin de lograr la inclusión de todas las poblaciones.

Así mismo, la necesidad de diagnosticar las IED integradoras y acompañarlas en el proceso de reconocimiento del valor que encierra la diversidad para avanzar en materia de inclusión educativa, esta expresado en la alternativa 2 en la ficha estadística de la alcaldía de Bogotá, de la siguiente manera:

Generar estrategias pedagógicas para que en los colegios se consoliden propuestas de inclusión escolar y de reconocimiento de la diversidad como componentes centrales de la calidad educativa. El desarrollo e implementación de estas estrategias de inclusión requiere la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para reconocer y asumir la diversidad dada por diferentes factores como edad, cultura, género, etnia, condición de discapacidad o situación vulnerable. Lo anterior en el marco de la vivencia de los derechos humanos (Alcaldía de Bogotá, 2012).

Y aunque las cifras revelen logros en materia de cobertura, es lamentable reconocer que la gran sacrificada ha sido la calidad educativa, ya que como lo reporta CALVO (2007, pp. 9 y 32) “.. teniendo en cuenta que uno de los fines del Estado es la erradicación de la pobreza, se han empleado estrategias de cobertura, a costa de la calidad en la educación”; razón por la cual esta investigadora caracteriza la educación inclusiva Colombiana así: “buenas normativas, comunidad académica ilustrada y dificultades para lograr un país donde todos y todas tengan una educación de calidad”. Educación de calidad que no va conseguirse si continúa viéndose a la escuela como institución reproductora, facilitadora de políticas de estado y no como la institución que nació para posibilitar la construcción de conocimiento y su socialización para la resignificación del yo de cada individuo, en un entorno enriquecedor y formador desde valores y actitudes ciudadanas que son consecuencia de la política y cultura que sus actores promueven.

V. APROXIMACIONES AL ÍNDICE DE INCLUSIÓN

El índice de inclusión es una herramienta diseñada por la UNESCO y puesto al servicio de las instituciones educativas desde el año 2000, con el propósito de que éstas contarán con una guía o instrumento para autoevaluarse y desarrollarse en su proceso de inclusión escolar; esta serie de materiales incluyen indicadores para evaluar el estado de las instituciones en las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Los indicadores de inclusión representan una formalización de *aspiraciones* con las que se compara la situación existente en el centro, para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora, (AINSCOW y BOOTH, 2000); en este sentido, los indicadores constituyen un rastro, señal o indicio de cumplimiento de un determinado factor o variable, el cual por ejemplo desde el punto de vista de la inclusión debe tener relación con las prácticas, la cultura y la política inclusiva de la institución.

En este sentido, los indicadores “... se visualizan como el conjunto de características que un sistema, una institución educativa, debe tener a la luz del conocimiento actualizado para proponer una forma de brindar la educación para todos sus estudiantes”; es decir, los indicadores de inclusión desde las dimensiones propuestas por el *Index for Inclusion* permiten determinar características propias de la institución por medio de las cuales busca materializarse y hacer posible el derecho a la educación.

Para los organizadores del sitio web, Educación Inclusiva [en línea], los indicadores definen un ideal, muestran una visión acerca de lo que las comunidades educativas deben propender en la búsqueda de ofrecer una educación de calidad para garantizar una mejor calidad de vida a sus ciudadanos, con énfasis en aquellos que presentan NEE por su condición de discapacidad.

En esta investigación, los indicadores establecidos son determinantes a la hora de evaluar el estado de las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, en lo que respecta a la inclusión; e identificarlos o visibilizarlos es un aspecto importante para las instituciones educativas pues les permitirá tomar decisiones que redunden en mejores condiciones para los estudiantes en materia de calidad educativa.

Continuando con el *Index for Inclusion*, estos materiales fueron sometidos a prueba piloto en seis centros educativos de primaria y secundaria de Inglaterra durante los años 1997 y 1998, posteriormente se aplicó en 17 centros educativos LEA (Autoridades Locales de Educación) de este mismo país, en los años 1998-1999; dichas experiencias arrojaron como resultado la versión escrita del *Index* que se propone para uso en todos los demás países, ya que los centros que participaron de las dos versiones piloto argumentaron “que esta propuesta les ayudó a concienciarse acerca del sentido de la inclusión y a centrarse en factores educativos, que de otra forma, se les podrían haber pasado por alto” (BOOTH y AINSCOW, 2000, p. 20).

El *Index for Inclusión* establece aspectos tan importantes, como el dejar de emplear el concepto de NEE, dado que sus autores consideran que “el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos” pues su uso “se centra en las dificultades de un grupo de alumnos y puede no reconocer las dificultades que existen en otros; y “refuerza en los docentes la creencia que la educación de los alumnos agrupados como NEE son responsabilidad de los especialistas” (AINSCOW y BOOTH, 2000, p. 21) y sustituirlo por el de barreras para el aprendizaje y la participación, concepto que en el *Index* se considera que

... surge de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (AINSCOW y BOOTH, 2000, p. 8).

Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación es una forma o un punto de partida para que la escuela vuelva a ser un espacio o escenario de protección, dado que en los espacios protectores “... los factores protectores nos resguardan del riesgo, neutralizan el riesgo, pero no significa que la persona esté inmune al riesgo, por lo cual no necesitaría desarrollar resiliencia” INÉS FREYRE (2011), lo que significa que el reconocimiento de barreras para el aprendizaje y la participación puede ser un indicio de necesidades a atender y que el desconocimiento de las mismas, puede constituirse en nuevos factores de riesgo.

Por otro lado

la adquisición y el desarrollo de estas habilidades de protección durante la infancia y adolescencia, requiere sin duda, la intervención y el apoyo de los adultos como la madre, el padre, la familia extensa y los maestros(as) (INÉS FREYRE, 2011).

Es por esto que son los adultos, en las instituciones educativas, quienes tienen la responsabilidad de identificar y posibilitar el desarrollo de tales habilidades siempre en beneficio de todos y todas las estudiantes, para lo que indudablemente es importante previamente tener conocimiento de sus capacidades y limitaciones, sin decir que esto sea exclusivo de las poblaciones con NEE.

Así, es importante tener claro que NEE no es sinónimo de discapacidad, dado que un individuo puede tener una discapacidad y no por eso

necesitar un apoyo educativo, o bien no tener discapacidad pero por sus condiciones sociales, económicas o culturales requerir de apoyos específicos para acceder a la educación, de ahí que este concepto haya sido replanteado en el *Index for Inclusión* por el de barreras para el aprendizaje y la participación.

Finalmente y dado que MARCHESI expone que la integración no es un fin sino un medio para lograr la igualdad de derechos entre todas las personas; al respecto, TAPIA, plantea (p. 59) que las barreras u obstáculos para lograr tal igualdad, "... dependen de la organización y estructura de cada contexto sociocultural, la integración," de tal manera que "... la integración como medio para conseguir dicha finalidad se traduce en un proyecto que toma diferentes formas en cada país, ciudad y en cada escuela en particular", lo que reafirma la intención que gestó el *Index* con respecto a la necesidad de que las instituciones integradoras se autoevalúen en el proceso de inclusión, de tal manera que permanentemente se estén revisando, hasta que punto sus políticas, sus prácticas y su cultura promueven la igualdad de oportunidades para todas las personas.

VI. LA INTERACCIÓN EN EL AULA INTEGRADA

La integración como primer paso a la inclusión educativa, es un proceso con el cual se espera "evitar cualquier tipo de discriminación, gracias al cambio progresivo de concepciones y prácticas con las que las mismas instituciones educativas pudieron favorecer más la discriminación y la exclusión" (CALVO, 2007). Y se habla de cambio progresivo en concepciones y prácticas dado que desde la escuela el imperativo en el establecimiento de las relaciones sociales es el Interaccionismo Simbólico, (concepto creado por BLUMER en 1937, desde la perspectiva microsociológica⁷) desde el cual se propone explicar la interacción en el individuo y en los grupos; como sucede en las aulas integradas con la interacción entre individuos sordos y oyentes.

7 La microsociología, es aquella que determina el establecimiento de los pequeños grupos sociales, mientras que la macrosociología, hace referencia a lo mismo, pero en la sociedad entera. Lo importante a resaltar es que macrosociología y microsociología no son comprensibles la una sin la otra.

Ya que en el interaccionismo simbólico, el individuo es el aspecto prioritario como ser social que vive interactuando con otros individuos o grupos sociales, el aula resulta ser un escenario interesante para evaluar el estado de las prácticas pedagógicas y los indicadores en ellas, que determinan si, las relaciones que allí se establecen son inclusivas o exclusivas.

Se puede decir que es la cultura en el aula, la que permite evidenciar la evolución de los sujetos como individuos a sujetos sociales, en este sentido y de acuerdo a lo planteado por RIZO (2011, p. 8)

La cultura y el aprendizaje humanos se realizan mediante la comunicación, o interacción simbólica, por la que cada ser humano adquiere el propio sentido del ser, su carácter e identidad [...] La interacción simbólica –la comunicación– es el medio por el cual se realiza la socialización humana que acompaña toda la vida del ser social.

Dado que el interaccionismo simbólico –I. S.– enfatiza en la interacción de los individuos a través del uso de símbolos, especialmente del lenguaje, resulta interesante evaluar este fenómeno en las aulas integradas donde la comunicación es mediada por el intérprete y por el dominio o no de la lengua de señas colombiana –LSC–, es decir deja de ser un proceso netamente oral. De igual forma es importante determinar la incidencia de este proceso comunicativo, en la construcción de significados tan específicos como los propios de una disciplina, como es por ejemplo las ciencias naturales. Ya que es a través de los símbolos y significados como los seres humanos logramos comprender el mundo, porque “los sujetos interactúan y se comunican, y de estas situaciones de interacción obtienen las señales necesarias para comprender la realidad”, esto en palabras de RIZO, (2008) [en línea].

Ahora, para SCHÜTZ (citado por RIZO, 2008), “la configuración particular del sujeto está determinada por la intersubjetividad, que constituye una característica esencial del mundo social. El *aquí* se define porque se reconoce un *allí*, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros análogos al yo”; Esta puede ser la clave en las aulas integradas, para lograr una educación inclusiva, donde se reconozca el valor de la diversidad y por ende el del otro, independientemente de que sea sordo o no.

Precisamente, la diversidad en el aula es lo que hay que rescatar en las instituciones integradas, porque ésta se constituye en un tesoro, que visto desde el interaccionismo simbólico enriquece al sujeto y a su construcción de significados, porque desde un ambiente heterogéneo como el que se vive en este tipo de aulas es donde el individuo tiene mayores opciones de reconocerse desde el reconocimiento del otro y así mismo interactuar con diversidad de símbolos.

El fenómeno social de las aulas integradas también puede ser interpretado desde la perspectiva de ERVING GOFFMAN, quién se propuso comprender el mundo de las instituciones desde el nivel macro hasta el nivel micro, es decir, el de las percepciones, impresiones y actuaciones de los individuos, que a la vez están mediadas por el *habitus*.

Para BOURDIEU,

El *habitus* como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. [Es por esto que] podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el *habitus* es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias (1987) [en línea].

Este aspecto, nos permite ver el aula integrada como un escenario diverso en el cual es posible prever que los sujetos, con el paso del tiempo, describan comportamientos característicos de las relaciones establecidas; como por ejemplo, ser más abiertos a la hora de exigir equidad en el trato y en el ejercicio de sus derechos, pues comprende desde el otro, lo que significa ser discriminado o estar en situación de vulnerabilidad. Tal interacción permite la construcción de una cultura en el aula integrada que es diferente a la que se establece en un aula regular.

En este sentido, para la población sorda integrada su *habitus* como esquema determina la cultura en la que se desenvuelven desde la LSC como primera lengua, y desde el español como segunda lengua, y como medio de comunicación con los oyentes, y con su *habitus* de oyentes. Lo ideal desde la inclusión es que ese sistema de pensamientos, percepciones y acciones -*habitus*- sean característicos de la cultura de inclusión que se desarrolle en las aulas integradas, así como lo planteaba BOURDIEU, el *habitus* como “sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, percepciones y acciones característicos de una cultura, y sólo a éstos”.

Partiendo del análisis de la realidad propuesto por GOFFMAN, el cual se adquiere desde el conocimiento de los niveles macro y micro, y de acuerdo a lo planteado por RIZO (2011), logra explicar elementos de las actuaciones individuales, se puede decir que es útil para comprender el habitus imperante en las aulas integradas de población sorda con oyente y de esta manera acercarse a la comprensión del individuo.

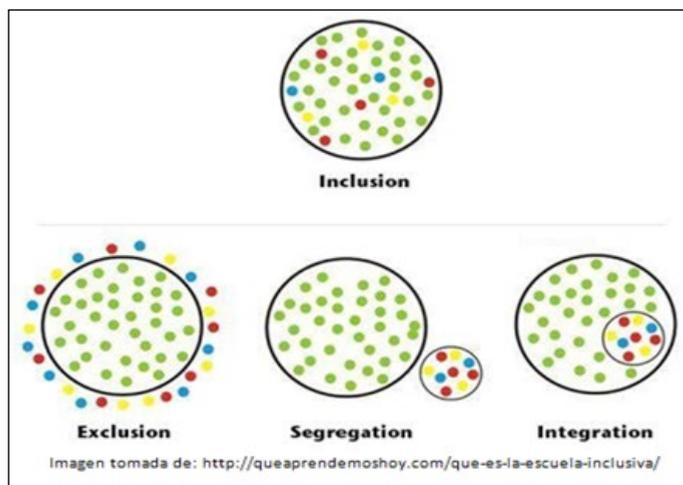
Por otro lado, los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de las prácticas pedagógicas ocurren generalmente en el aula –independientemente de que esta en algunas ocasiones reciba el nombre específico de laboratorio, salón de audiovisuales, o biblioteca– porque el punto es que hay que trascender o evolucionar en el concepto de aula y dejar de ser más que habitaciones en las que se enseña, para convertirse en espacios de interacción cultural, donde las experiencias de aprendizaje y las dinámicas de interacción que en ellas se generan, permitan la confrontación y construcción de capital cultural de forma individual y colectiva.

Y aunque, la sociedad establece medios para categorizar a las personas, como lo plantea GOFFMAN (2006), es decir los rotula introduciendo categorías como las de “normales y discapacitados” o “desacreditados y desacreditables”, la diferencia radical está en el papel que juega el docente en la generación de prácticas pedagógicas que posibiliten la construcción de conocimiento y por ende la de capital cultural independientemente de la capacidad del individuo y más bien haciendo uso productivo del interaccionismo simbólico que se da en el aula y del habitus de sus integrantes.

VII. SIGNIFICADO DE INCLUSIÓN DESDE ESTA INVESTIGACIÓN

El término inclusión nace en la pedagogía clásica hacia 1809. Y comenzó a aplicarse o a usarse a partir de la constitución de los sistemas educativos nacionales de la revolución francesa y su expansión tanto en Europa como en América.

En Colombia, el concepto nace a partir de la abolición de la esclavitud en la década de los años 50 en el siglo XIX, y tomando fuerza entre 1990 y 2000. Para definir la inclusión primero se hace necesario concebirla como un proceso que puede iniciar cuando se decide integrar a población con NEE al aula, y que puede representarse como en el siguiente gráfico:



El gráfico anterior permite reconocer cada una de los procesos que hay que cubrir desde la exclusión hasta la inclusión; estos son: 1. Exclusión; 2. Segregación; 3. Integración y 4. Inclusión.

Al respecto, se han planteado constructos de inclusión, como los siguientes:

Inclusión se refiere a la

oportunidad que se ofrece a la persona en situación de vulnerabilidad para participar plenamente en todas las actividades: educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican la sociedad del día a día (Red Educativa Colombia Aprende, MEN, diapositivas).

La inclusión en Colombia se define como la posibilidad que tienen las personas de acceder a los bienes y servicios de la sociedad; es decir, de los sistemas sociales, religiosos, educativos, económicos, políticos, culturales, científicos y jurídicos.

Con el fin de no quedarse solamente en el acceder, la inclusión, como lo planteó la UNESCO en el año 2005, tiene que ver con “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación”.

Con respecto al concepto de inclusión que se manejará en la presente investigación, se basa en el planteado por BOOTH y AINSCOW (2000) en el *Index for Inclusión* y PLANCARTE (2010).

Entonces, entenderemos inclusión como un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”, o de acuerdo a como lo plantea PLANCARTE al citar a los autores del *Index*: la inclusión es

... un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas”, dado que al formular así el concepto de inclusión, se la relaciona [...] con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (2010, p. 148).

Concebido de esta manera, el concepto de inclusión tiene que ver con reconocer que en la diversidad cada persona es única por lo tanto la política de inclusión debe estar dirigida a identificar y atender la diversidad de necesidades que tienen los estudiantes en la escuela por lo cual las prácticas, la política y la cultura institucional son inclusivas si además, buscan minimizar o reducir las barreras que se den para participar y aprender. En este sentido, la educación inclusiva, de acuerdo a lo expresado por CEDEÑO (2007), es el “vehículo para alcanzar la meta de educación para todos”; tal y como se planteó en la declaración de Salamanca; donde además de introducir a los estudiantes con NEE a las aulas regulares se buscaba que estos gozaran del derecho a la educación en condiciones de equidad.

Así mismo, SALAZAR (citado por BERNAL, 2007) plantea que la inclusión educativa

implica entonces, desarrollar procesos para aumentar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión de la cultura, del currículo y de la vida de la escuela, lo que conlleva a reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los colegios, para que puedan atender a la diversidad de todos los estudiantes

Y es precisamente en este sentido que el *Index for Inclusion* aborda este concepto, ya que las dimensiones que permite evaluar son la cultura, la política y las prácticas inclusivas.

Finalizando, es importante puntualizar que desde el concepto de inclusión que se manejó en esta investigación se contempla a la diversidad de poblaciones: etnias, población en discapacidad, pobreza y/o desplazamiento, extraedad, con capacidades excepcionales, etc.; y que una escuela incluyente es aquella que está obligada a ser abierta, accesible, pertinente y a realizar las adaptaciones necesarias para cada uno de los sujetos, razón por la cual se fundamenta en la identificación de los indicadores de inclusión desde la práctica pedagógica.

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO METODOLÓGICO

I. ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló bajo el enfoque explicativo propio de la metodología cuantitativa y corresponde a un estudio transeccional o transversal, (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ y BAPTISTA, 2010, p. 151) dado que solo se recolectaron datos en un único momento. El diseño es de tipo no experimental, pues las variables no fueron objeto de manipulación y los datos se observaron y tomaron de su ambiente natural, donde ya ocurrieron sus causas y efectos.

La profundidad es del tipo descriptivo, ya que no hay estudios anteriores que especifiquen el trabajo en un área disciplinar como lo pretendió hacer el presente estudio, desde las ciencias naturales.

La investigación permitió realizar un diagnóstico del estado de las prácticas pedagógicas en el Colegio San Francisco IED, tomándose ésta como una institución integradora tipo, y determinar si éstas son inclusivas; fue como fotografiar la realidad de esta institución educativa, aportando elementos para tomar decisiones o para ahondar en este tipo de investigación en otras IED integradoras que en su camino a la inclusión requieren realizar procesos de autoevaluación como el planteado por el *Index for Inclusion*.

Para esto se determinaron las frecuencias en las respuestas de los estudiantes, –tanto sordos como oyentes– y docentes en relación a las preguntas seleccionadas y que le apuntaban a determinar los 17 indicadores establecidos desde el Índice de Inclusión para la dimensión prácticas inclusivas en sus secciones “orquestrar el proceso de aprendizaje” y “movilizar los recursos”.

Desde la sección “orquestrar el proceso de aprendizaje” se cuenta con 12 indicadores que buscan determinar aquellas acciones que des-

de el aula se realizan con el fin de organizar y prever todos aquellos aspectos que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje y que por lo mismo pueden ser considerados como un rastro, huella o evidencia del tipo de práctica pedagógica y así determinar si es de tipo incluyente o excluyente; para lograr esto último es muy importante poder identificar si esto se da en condiciones de equidad y respecto y qué sentido se le da a la diferencia con el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad desde la política de inclusión educativa.

Los indicadores de la sección “movilizar recursos” son cinco (5) y están relacionados con el conocimiento que tienen tanto estudiantes como docentes de los recursos con que cuentan en la institución educativa para hacer de la experiencia de aprender un proceso dinámico y activo para todos. Desde el *Index*, la evaluación de esta sección tiene como fin animar a las instituciones educativas a considerar los recursos materiales y humanos que están infra-utilizados en ese momento pero, sin embargo que podrían organizarse para mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Aunque se trató de un estudio cuantitativo, y dado el carácter no numérico de los indicadores el estudio intentó ir más allá de las cifras, a interpretar lo que éstas reflejan, dado que son el resultado del proceso de interacción simbólica entre los actores, en el aula, del proceso de enseñanza aprendizaje.

II. MUESTRA Y SUJETOS DE ESTUDIO

La unidad de análisis seleccionada para efectos de esta investigación es el aula integrada de una institución educativa distrital de la ciudad de Bogotá. Al respecto y dado que la institución San Francisco IED cuenta con un (1) aula integrada por grado, entonces los sujetos a quienes se les aplicó el instrumento se seleccionaron de las seis (6) aulas integradas en total que hay en la institución, a saber 604, 704, 804, 904, 1003 y 1103.

Dichas aulas fueron seleccionadas dado que son aquellas en las cuales confluyen estudiantes sordos y oyentes como estrategia de integración educativa específica de la institución educativa San Francisco IED. Se considero aplicar el instrumento a estudiantes sordos y oyentes de las seis aulas mencionadas sin tener en cuenta su antigüedad en la misma, debido a que se pretendía establecer indicadores de inclusión

desde la práctica pedagógica, lo que de existir en la institución debe ser una característica desde los grados iniciales hasta culminar la enseñanza media; esto, tal y como se busca determinar desde el tercer objetivo de esta investigación, deben ser un reflejo de la política y cultura que prima en la institución siendo o no inclusiva.

Para el caso de la selección de *estudiantes oyentes*, se procede a tomar como referente lo planteado en el documento *Guía y herramienta de educación inclusiva* del Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2008); por lo tanto se aplicó muestreo probabilístico del tipo aleatorio simple; en el cual la selección de la muestra se establece siguiendo el criterio estadístico del nivel de confiabilidad del 95%, con un error máximo aceptado del 8%, el porcentaje estimado de la muestra será del 50%; datos que al ser insertados en el Programa Stats™ (HERNÁNDEZ, et al., 2010, p. 179) arroja un tamaño de muestra de 85,79 estudiantes oyentes, que luego fueron seleccionados por el método de tómbola de manera equitativa (HERNÁNDEZ, et al., 2010, p. 183).

Para el caso de los *estudiantes sordos* de las 6 aulas integradas y *docentes*, también se tomó como fundamento las recomendaciones del documento del MEN, “en poblaciones relativamente pequeñas (menores de 50) se recomienda cubrir la totalidad de la población”, (MEN, 2008) razón por la cual, se aplicó el cuestionario a la totalidad de estudiantes sordos (22) y docentes (4) de la institución.

Por lo anterior y en concordancia con los objetivos planteados se seleccionaron 112 individuos en total distribuidos así: 86 estudiantes oyentes (seleccionadas de cada una de las 6 aulas integradoras), 22 estudiantes sordos y 4 docentes del área de ciencias naturales (2 de biología, 1 de física y 1 de química).

III. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Con el propósito de recoger la información se decidió utilizar los cuestionarios 1 y 2 del *Índice de Inclusión* de la UNESCO adaptados al contexto y disciplina en estudio, tomando únicamente los indicadores que corresponden a la dimensión prácticas inclusivas, secciones “orquestar el proceso de aprendizaje” y “movilizar los recursos” (en total son 17 indicadores y 53 preguntas); dichos cuestionarios fueron sometidos a la revisión por jueces para validarlos en contenido, de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Los cuestionarios 1 y 2 que se aplicaron a la muestra de la población objetivo, están compuestos por ítems o preguntas que se responden empleando la escala: siempre, casi siempre, algunas veces, no sé y no se hace (tipo Likert)⁸.

Es importante mencionar que no se tomaron las dimensiones de cultura y políticas inclusivas del Index for Inclusion, dado que el objetivo es identificar indicadores de inclusión, desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales, es decir indicadores de prácticas inclusivas; y porque en el mismo documento se menciona que éstas deben ser un reflejo de las culturas y políticas inclusivas que movilicen la institución, esto de acuerdo a lo expuesto por BOOTH y AINSCOW (2000, p. 61).

IV. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

El instrumento fue sometido a validación por medio de la evaluación de cuatro jueces expertos, en el campo educativo dos de ellos, y en el tema de inclusión los otros dos. Esto permitió realizar un análisis de cada uno de los cuestionarios (el número uno para docentes y el número dos para estudiantes) a partir de la definición de elementos que los hicieran más entendibles y acorde al lenguaje de los estudiantes a la vez que fueran pertinentes a los objetivos establecidos desde la investigación.

El cuestionario número dos, también fue sometido a prueba piloto con los estudiantes de grado quinto de aula integrada; con todos estos elementos se realizó el correspondiente ajuste al instrumento acogiendo las sugerencias y recomendaciones de los jueces y lo identificado desde el pilotaje.

V. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con el fin de analizar la información recolectada con los cuestionario 1 y 2, se hizo uso de las técnicas de estadística descriptiva como son los cálculos de frecuencias, y algunas medidas de tendencia central (me-

8 La escala ha sido modificada del original, con el fin de hacerla más cercana al lenguaje de los sujetos que participan en la investigación. Originalmente eran: "completamente de acuerdo", "de acuerdo", "en desacuerdo", "necesito más información".

dia, mediana y moda); todo esto con respecto a la dimensión C del *Index for Inclusion* de la UNESCO: prácticas inclusivas, y sus correspondientes indicadores para las secciones “orquestrar el proceso de aprendizaje” y “movilizar los recursos”. Lo anterior se hace para conocer la frecuencia en las respuestas de cada sujeto para las preguntas asignadas a cada indicador.

Con el fin de facilitar el procesamiento de la información se usaron los siguientes códigos:

Siempre = 5

Casi siempre = 4

Algunas veces = 3

No sabe = 2

No se hace = 1

Posteriormente se procedió a representar gráficamente estos resultados, mediante tablas de datos y diagramas de barras o diagramas de sectores.

CAPÍTULO TERCERO

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presentarán los resultados y la interpretación de los mismos elaborándose un análisis a partir de información pertinente para determinar cuáles fueron los indicadores de inclusión más sobresalientes en las aulas integradas con población sorda en una IED de la ciudad de Bogotá.

El análisis es descriptivo con base en los resultados una vez fueron tabulados usando el sistema SPSS. Este análisis involucra a los siguientes actores sociales:

Estudiante

Considerado como el actor principal del proceso educativo y a quién va dirigido el servicio educativo. Dado el carácter de institución integradora se encuentra dos tipos de estudiante: estudiante oyente y estudiante sordo.

Estudiante oyente: es aquel cuya capacidad auditiva se encuentra dentro de los parámetros normales.

Estudiante sordo: es aquel cuya capacidad auditiva presenta algún daño a nivel del oído medio o interno, ya sea de tipo adquirido o congénito; por lo que se puede encontrar estudiantes hipoacúsicos o con sordera profunda. Son usuarios de la lengua de señas colombiana -LSC- como primera lengua.

A este grupo de estudiantes (en total 108) se les solicitó contestar el cuestionario n.º 2, en el cual debían contestar 53 preguntas relativas a la forma como se llevan a cabo las clases de ciencias naturales y los recursos con que cuenta la institución para este servicio.

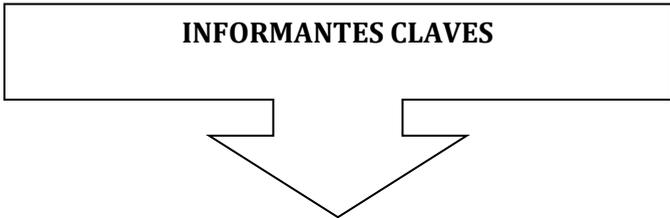
Docentes

Son quienes direccionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el caso se les solicitó contestar el cuestionario n.º 1 que consta de 53 preguntas, dirigidas a identificar indicadores de prácticas inclusivas desde la forma como se realizan las clases y los recursos con que se cuenta.

Lo que nos interesa rescatar de estos resultados es que de los 17 indicadores en estudio, 12 son de pleno cumplimiento y son los correspondientes a la sección orquestar el proceso de aprendizaje; en tanto los cinco indicadores de la sección movilizar recursos son el resultado de respuestas muy heterogéneas que no sólo impiden determinar la prevalencia del indicador sino que son prueba o señal de la necesidad de revisar y afianzar una política de inclusión en la institución que sea transversal a todos sus procesos y por ende se pueda hablar de una cultura institucional.

PROTOCOLO DE ANÁLISIS

INFORMANTES CLAVES



ESTUDIANTES		DOCENTES
<i>Sordos</i> 22 estudiantes en total seleccionados de las seis aulas integradas del colegio San Francisco IED.	<i>Oyentes</i> 86 estudiantes en total, seleccionados de forma aleatoria simple, de las seis aulas integradas del colegio San Francisco IED.	4 docentes en total; todos del área de ciencias naturales; con diferentes años de experiencia en aula integrada. 2 docentes de biología 1 docente de química 1 docente de física

FUENTE DE OBTENCIÓN DE DATOS

CUESTIONARIO N.º 1	CUESTIONARIO N.º 2
Aplicado a cuatro (4) docentes de ciencias naturales. Consta de 17 indicadores y 53 preguntas que corresponden a la dimensión prácticas inclusivas, secciones “orquestrar el proceso de aprendizaje” y “movilizar los recursos”. Adaptados al contexto y disciplina de estudio de lo planteado en el <i>Index for Inclusion</i> .	Aplicado a 108 estudiantes (22 sordos y 86 oyentes). Consta de 17 indicadores y 53 preguntas que corresponden a la dimensión prácticas inclusivas, secciones “orquestrar el proceso de aprendizaje” y “movilizar los recursos”. Adaptados al lengua de los estudiantes, contexto y disciplina de estudio de lo planteado en el <i>Index for Inclusion</i> .

A continuación se presenta la interpretación y análisis de la información recolectada en los cuestionarios 1 y 2 con el fin de determinar los indicadores de inclusión que sobresalen en las aulas integradas desde el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales en una IED de la ciudad de Bogotá.

Como los cuestionarios están compuestos por tres (3) preguntas en promedio para cada indicador se decidió tabular la información empleando el programa SPSS tanto para cada una de las preguntas como para el conjunto de preguntas correspondientes a cada indicador; siendo esta última información la que permitió acceder al objetivo trazado para determinar los indicadores de inclusión que prevalecen o sobresalen en las aulas integradas.

La siguiente información resulta de las interpretaciones y análisis a las respuestas que dieron los docentes y estudiantes, tanto sordos como oyentes, a las diferentes preguntas formuladas en relación con la dimensión prácticas inclusivas y sus secciones orquestrar el proceso de aprendizaje y movilizar los recursos, propuestas desde el *Index for Inclusion*.

I. SECCIÓN ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

A. Indicador C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos

Tabla 1

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	5	1,5%	2	3,0%	3	1,2%
No sé	7	2,2%	3	4,5%	4	1,6%
Algunas veces	60	18,5%	9	13,6%	51	19,8%
Casi siempre	121	37,3%	14	21,2%	107	41,5%
Siempre	131	40,4%	38	57,6%	93	36,0%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 2

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	1	8,3%	1	8,3%
Algunas veces	2	16,7%	2	16,7%
Casi siempre	3	25,0%	3	25,0%
Siempre	6	50,0%	6	50,0%
Total	12	100,0%	12	100,0%

La tabla 1, respuestas de estudiantes sordos y oyentes y en la tabla 2 respuestas de los docentes en relación con el indicador C.1.1.: del *Index for Inclusion*, hacen referencia a aspectos propios de las unidades didácticas como estrategias para la enseñanza aprendizaje en sus diferentes momentos; éstas están relacionadas con las adaptaciones que se requieren para atender los conocimientos previos de los estudiantes, sus diferentes estilos de aprendizaje y las diferentes estrategias para su desarrollo como son el trabajo individual, en grupo y la socialización, por ejemplo.

Como puede verse en la tabla 1, el 37,3% y el 40,4% de los estudiantes consideran que casi siempre y siempre, respectivamente, las unidades didácticas elaboradas por los docentes tienen en cuenta la diversidad del grupo de estudiantes a quienes van dirigidas. En este mismo sentido, y de acuerdo a los datos de la tabla 2, el 50% y el 25% de los docentes consideran que se cumple, siempre y casi siempre, con este indicador.

B. Indicador C1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes

Tabla 3

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	50	11,6%	16	18,2%	34	9,9%
No sé	70	16,2%	9	10,2%	61	17,7%
Algunas veces	92	21,3%	5	5,7%	87	25,3%
Casi siempre	101	23,4%	20	22,7%	81	23,5%
Siempre	119	27,5%	38	43,2%	81	23,5%
TOTAL	432	100,0%	88	100,0%	344	100,0%

Tabla 4

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	2	12,5%	2	12,5%
Algunas veces	6	37,5%	6	37,5%
Casi siempre	2	12,5%	2	12,5%
Siempre	6	37,5%	6	37,5%
Total	16	100,0%	16	100,0%

Con respecto al indicador C.1.2., en las tablas 3 y 4 correspondientes a las respuestas dadas por estudiantes y docentes, en forma respectiva, consideran que siempre y casi siempre en un 50,9% y el 50,0%

las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes. En este indicador es importante mencionar que al hablar de unidades didácticas se está contemplando aquel material elaborado por el docente para permitir el desarrollo de las diferentes etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, como pueden ser guías y talleres en los cuales es evidente el objetivo, contenidos, metodología, actividades y forma de evaluar tal proceso.

Al comparar el porcentaje del ítem siempre, con la sumatoria de los ítems no se hace y no sé (27,8% para los estudiantes y 12,5% para los docentes) se puede interpretar que la accesibilidad de las unidades didácticas a todos los estudiantes, es indicador que se cumple en las aulas integradas, pero que debe fortalecerse.

C. Indicador C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia

Tabla 5

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	39	12,0%	14	21,2%	25	9,7%
No sé	29	9,0%	4	6,1%	25	9,7%
Algunas veces	53	16,4%	13	19,7%	40	15,5%
Casi siempre	80	24,7%	15	22,7%	65	25,2%
Siempre	123	38,0%	20	30,3%	103	39,9%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 6

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
Casi siempre	2	16,7%	2	16,7%
Siempre	10	83,3%	10	83,3%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Ya que el sentido y significado que se tenga de la diferencia es un aspecto fundamental para una educación inclusiva, al indagar este aspecto en estudiantes y docentes se encontró que el 38% y el 83,3% respectivamente, consideran que siempre las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia y en este sentido durante las clases de ciencias naturales se motiva a los estudiantes a que conozcan y respeten sus opiniones y las de los compañeros, se proporcionan oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su contexto, etnia, discapacidad o género y así mismo se evita hacer cualquier tipo de manifestación discriminatoria.

Sin embargo, y observando que las respuestas de los estudiantes son tan heterogéneas en este indicador, al sumar los porcentajes de las respuestas no se hace, no sé, y algunas veces (37,4%) se puede suponer que no es un indicador plenamente dominante en la práctica pedagógica de las ciencias naturales y aún más de la institución o de lo contrario las respuestas serían más unificadas.

Lo que significa que a pesar de realizar intentos por desarrollar prácticas pedagógicas con estrategias que promuevan el trabajo en grupo desde un aprendizaje de tipo cooperativo se encuentra que no es una práctica cimentada en la institución, por lo que continuar trabajando sobre la diferencia y el valor que encierra y aporta en la construcción de conocimiento, es un aspecto que los docentes de ciencias naturales deben continuar trabajando, en las aulas integradas de las IED.

D. Indicador C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje

Tabla 7

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	42	9,7%	4	4,5%	38	11,0%
No sé	29	6,7%	6	6,8%	23	6,7%
Algunas veces	78	18,1%	4	4,5%	74	21,5%
Casi siempre	131	30,3%	21	23,9%	110	32,0%
Siempre	152	35,2%	53	60,2%	99	28,8%
TOTAL	432	100,0%	88	100,0%	344	100,0%

Tabla 8

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
Algunas veces	1	6,3%	1	6,3%
Casi siempre	4	25,0%	4	25,0%
Siempre	11	68,8%	11	68,8%
Total	16	100,0%	16	100,0%

A la hora de identificar la prevalencia del indicador C.1.4., se indagó sobre la intencionalidad manifiesta del docente a que sus estudiantes se hagan responsables de su proceso de aprendizaje y por esta razón hace explícitos sus objetivos, contenidos, metodología y forma de evaluación con el fin de que los estudiantes trabajen a un ritmo más rápido si así lo desean, aprendan a partir del error enseñándoles a revisar sus pruebas y/o exámenes y también indagando sobre la calidad de sus clases con el fin de generar planes de mejoramiento.

Aunque en las tablas 7 y 8 puede observarse que el indicador C.1.4., se cumple siempre en un 35,2% para los estudiantes y en un 68,8% para los docentes; ante este indicador, nuevamente las respuestas están muy repartidas entre los ítems algunas veces, casi siempre y siempre, lo que plantea la necesidad de hacer más evidentes las acciones que le permiten al estudiante comprender y apropiarse de su rol en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora, y dado que los estudiantes respondieron que en 16,4% no se hace o no saben si los docentes realmente tienen la intención que ellos se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje, es recomendable buscar estrategias que hagan más evidentes tales acciones u objetivos del docente.

Lo anterior, puede lograrse aplicando estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas que están destinadas a que el estudiante lleve el control sobre los procesos que realiza mientras aprende, de tal manera que pueda identificar sus dificultades y la forma de superarlas. Esto, por ejemplo, enseñándoles a no ser impulsivos (pensar lo que van a decir), ser sensible y valorar los sentimientos y conocimientos de sus compañeros, empeñarse en realizar una tarea por difícil que sea y culminarla aunque ésta no sea tan motivante o den ganas de abandonarla, disponerse o abrir su mente para poder ver cada situa-

ción de forma diferente y con las múltiples formas de solucionarla, ser consciente de lo que se está pensando con el fin centrar la atención en tal cuestión, elaborar planes de mejoramiento donde el error es una fuente de aprendizaje para saber en nuevas oportunidades qué y cómo debe actuarse ante determinada situación.

E. Indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaborativa

Tabla 9

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	15	4,6%	1	1,5%	14	5,4%
No sé	25	7,7%	1	1,5%	24	9,3%
Algunas veces	74	22,8%	13	19,7%	61	23,6%
Casi siempre	100	32,7%	24	36,4%	82	31,8%
Siempre	104	32,1%	27	40,9%	77	29,8%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 10

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
Algunas veces	1	8,3%	1	8,3%
Casi siempre	3	25,0%	3	25,0%
Siempre	8	66,7%	8	66,7%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Para conocer si los estudiantes aprenden de forma colaborativa se indagó acerca de aquellas prácticas pedagógicas que permiten la realización de actividades de grupo y la puesta en acción de estrategias organizativas como pedir la palabra para hablar, escuchar en los diferentes momentos de participación, buscando que los estudiantes entiendan que escuchar a los compañeros es otra forma de aprender.

Una vez agrupadas y tabuladas las respuesta se encontró que al sumar los ítems casi siempre y siempre este indicador se cumple en un 64,8% de acuerdo a lo expresado por los estudiantes y en un 91,7% según los docentes.

Al igual que en otros indicadores los estudiantes expresan respuestas bastante repartidas diversas, heterogéneas, pero al sumar los ítems no sé y no se hace el porcentaje es tan sólo de 12,3%, lo que es de esperar dado el comportamiento que han tenido las respuestas de los estudiantes como ya se ha mencionado en anteriores indicadores.

Por otro lado, los porcentajes algunas veces (22,8%), casi siempre (32,7%), y siempre (32,1%) suman 87,6%; porcentaje bastante significativo para considerar que el indicador C.1.5. si se cumple en las aulas integradas estudiadas en esta investigación. Lo que debe tenerse en cuenta, como ya se menciona, es que hay que hacer más evidentes las estrategias y la intención del docente cuando genera espacios para trabajo en equipo.

F. Indicador C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes

Tabla 11

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	11	3,4%			11	4,3%
No sé	28	8,6%	4	6,1%	24	9,3%
Algunas veces	54	16,7%	3	4,5%	51	19,8%
Casi siempre	103	31,8%	22	33,3%	81	31,4%
Siempre	128	39,5%	37	56,1%	91	35,3%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 12

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
Algunas veces	1	8,3%	1	8,3%
Casi siempre	5	41,7%	5	41,7%
Siempre	6	50,0%	6	50,0%
Total	12	100,0%	12	100,0%

En las tablas 11 y 12 puede observarse que el 31,8% y el 39,5% de los estudiantes consideran que casi siempre y siempre, respectivamente, la evaluación motiva al logro a todos los estudiantes; en este mismo indicador, los docentes consideran que casi siempre en un 41,7% y siempre en un 50% se da esta situación en las clases de ciencias naturales.

Acorde a los resultados el indicador C.1.6., se cumple y puede evidenciarse cuando los docentes, desde una estrategia de aprendizaje colaborativo, asignan valoración al trabajo en equipo y enseñan a los estudiantes a evaluarse y a evaluar a sus compañeros, además de otras estrategias desde las cuales los estudiantes pueden mostrar y refinar o potenciar sus habilidades.

G. Indicador C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo

Tabla 13

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	19	5,9%	4	6,1%	15	5,8%
No sé	22	6,8%	5	7,6%	17	6,6%
Algunas veces	73	22,5%	11	16,7%	62	24,0%
Casi siempre	99	30,6%	13	19,7%	86	33,3%
Siempre	111	34,3%	33	50,0%	78	30,2%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 14

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
Algunas veces	2	16,7%	2	16,7%
Casi siempre	2	16,7%	2	16,7%
Siempre	8	66,7%	8	66,7%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Para indagar acerca del indicador C.1.7., se pregunto si se establecen normas en las clases y si éstas son de conocimiento y participación de los estudiantes lo que llevaría a generar actitudes de autodisciplina y fortalecer la apropiación del estudiante desde su rol. Al respecto, en las tablas 13 y 14 puede observarse que el 64,9% de los estudiantes responden que casi siempre y siempre se presenta este indicador, en tanto que los docentes lo observan en un 83,4% desde la sumatoria de los ítems mencionados.

Llama la atención el 12,7% resultado de la sumatoria de los ítems no sé y no se hace pues siendo el indicador tan específico de la dinámica de las clases, el que un estudiante no sepa o sienta que no se hace lleva a considerar nuevamente que muy posiblemente las políticas inclusivas a nivel institucional no son claras y por esto puede darse que en algunas clases o algunos docentes muestren interés por generar prácticas inclusivas pero que no son reconocidas como tal.

Lo anterior, puede obedecer a que los actores del proceso enseñanza-aprendizaje posiblemente consideren que la disciplina es un factor que no tiene nada que ver con la inclusión y por lo mismo acciones como que en una clase se hagan explícitas las normas de comportamiento en el aula y en otras no se hagan explícitas pero si se evalúen de tal forma puede generar en los estudiantes dualidad en su comportamiento y más aún en el significado que le estén dando a este aspecto.

H. Indicador C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración

Tabla 15

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	10	3,1%	2	3,0%	8	3,1%
No sé	77	23,8%	26	39,4%	51	19,8%
Algunas veces	55	17,0%	3	4,5%	52	20,2%
Casi siempre	98	30,2%	10	15,2%	88	34,1%
Siempre	84	25,9%	25	37,9%	59	22,9%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 16

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	1	8,3%	1	8,3%
No sé	1	8,3%	1	8,3%
Algunas veces	3	25,0%	3	25,0%
Casi siempre	2	16,7%	2	16,7%
Siempre	5	41,7%	5	41,7%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Para el caso del indicador C.1.8., llama la atención el comportamiento de las respuestas dadas por los sujetos, las cuales son muy heterogéneas; tal vez esto era de esperar dado que se indagaba por actitudes propias de la dinámica de los docentes entre sí, y posiblemente éstas son poco percibidas por los estudiantes, como es querer saber si los docentes planifican sus clases teniendo en cuenta las sugerencias de sus compañeros o si las actividades extra escolares son elaboradas en conjunto con otros docentes; así que no es extraño encontrar un 23,8% de respuestas en el ítem no sé.

Lo realmente curioso es encontrar un 8,3% para el no sé y no se hace en las respuestas de los docentes; ¿es tal vez porque se considere que hay un grupo de docentes en la institución que no lo hacen? Lo que reafirmaría la necesidad de revisar y puntualizar una política de inclusión en la institución que considere que para pasar de un modelo de integración educativa a uno de inclusión educativa donde se privilegie la diversidad y el valor del otro, es fundamental revisar la gestión de la institución y se realicen las transformaciones o adaptaciones necesarias para brindar una educación de calidad para todos y para todas, sin olvidar a aquellos con mayor riesgo a ser excluidos.

Sin embargo, se encuentra un total de 56,1% en la sumatoria de los ítems casi siempre y siempre en las respuestas de los estudiantes y un 58,4% en las de los docentes, lo que lleva a considerar que el indicador se cumple aunque no de forma sobresaliente.

I. Indicador C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

Tabla 17

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	3	0,9%			3	1,2%
No sé	23	7,1%	6	9,1%	17	6,6%
Algunas veces	60	18,5%	6	9,1%	54	20,9%
Casi siempre	98	30,2%	8	12,1%	90	34,9%
Siempre	140	43,2%	46	69,7%	94	36,4%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 18

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
Algunas veces	1	8,3%	1	8,3%
Casi siempre	7	58,3%	7	58,3%
Siempre	4	33,3%	4	33,3%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Con el fin de saber si los docentes se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los actores en el aula, las preguntas estaban orientadas a averiguar si éstos comprueban el progreso de sus estudiantes durante el desarrollo de las diferentes actividades, si emplean diferentes estrategias de aprendizaje con el fin de fomentar la autonomía en los mismos, y si se preocupan por apoyar y mejorar la participación de todos los estudiantes.

Al respecto los estudiantes consideran que siempre se cumple este indicador en un 43,2% y casi siempre en un 30,2%; en tanto que los docentes lo consideran así tan sólo en un 33,3% y 58,3% para los mismos ítems.

Dado que al sumar los ítems siempre y casi siempre tanto en las respuestas de estudiantes como de docentes el porcentaje es alto (73,4% y 91,6% respectivamente) y ya que el porcentaje de no se hace es tan bajo (0.9% solo en los estudiantes) es de considerar que el indicador C.1.9 se cumple y sobresale en las aulas integradas de acuerdo con lo manifestado por los sujetos en esta investigación.

J. Indicador C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

Tabla 19

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	2	0,6%			2	0,8%
No sé	19	5,9%	4	6,1%	15	5,8%
Algunas veces	68	21,0%	6	9,1%	62	24,0%
Casi siempre	100	30,9%	11	16,7%	89	34,5%
Siempre	135	41,7%	45	68,2%	90	34,9%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 20

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	1	8,3%	1	8,3%
No sé	7	58,3%	7	58,3%
Algunas veces	1	8,3%	1	8,3%
Casi siempre	3	25,0%	3	25,0%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Al cuestionar sobre el profesor de apoyo y su rol en la institución, resulta muy interesante encontrar que mientras los estudiantes afirman no saber si el profesor de apoyo se preocupa por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en un 5,9%, para los docentes este mismo ítem corresponde al 58,3%.; tal situación se deba posiblemente a que no conocen al sujeto que representa dicho rol en la institución, o consideren que la incidencia de su rol es tan sólo sobre la población sorda.

Sin embargo no deja de sorprender como un total de 72,6% de los estudiantes dicen que casi siempre y siempre se cumple este indicador, frente a un 25% de los docentes que consideran que tan sólo se cumple casi siempre.

Frente a esto último y observando los resultados de la pregunta No. 30: ¿El colegio dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?, (ver tabla 21) la cual refleja que no existe coincidencia en las respuestas dadas por cada uno de los 4 docentes cuestionados; aspecto que nuevamente es considerado como indicador de la necesidad de revisar y ajustar o implementar un adecuada política de inclusión en la institución y socializarla con el fin de establecer un cultura de inclusión en la misma con el paso del tiempo y la aplicación y el convencimiento de sus actores en la transformación que requiere las IED integradoras en su transformación a instituciones inclusivas.

Tabla 21. Pregunta 30

¿El colegio dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	1	25,0%	1	25,0%
No sé	1	25,0%	1	25,0%
Algunas veces	1	25,0%	1	25,0%
Casi siempre	1	25,0%	1	25,0%
Total	4	100,0%	4	100,0%

K. Indicador C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos

Tabla 22

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	5	1,5%	1	1,5%	4	1,6%
No sé	32	9,9%	3	4,5%	29	11,2%
Algunas veces	69	21,3%	2	3,0%	67	26,0%
Casi siempre	94	29,0%	15	22,7%	79	30,6%
Siempre	124	38,3%	45	68,2%	79	30,6%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 23

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	2	16,7%	2	16,7%
No sé	1	8,3%	1	8,3%
Algunas veces	1	8,3%	1	8,3%
Casi siempre	2	16,7%	2	16,7%
Siempre	6	50,0%	6	50,0%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Para el indicador C.1.11., se plantearon preguntas como: En las clases de ciencias naturales ¿los deberes para la casa, tienen siempre un objetivo pedagógico claro?, ¿Se brinda a los estudiantes suficientes oportunidades para aclarar dudas, con respecto a los requisitos de los deberes para casa antes de finalizar las clases?, y, ¿usted cree que los profesores se apoyan entre ellos a la hora de elaborar las tareas o deberes para la casa, que deben realizar los estudiantes para que éstos sean útiles? Al respecto, resulta interesante ver cómo un 16,7% de los docentes responde no se hace y un 8,3% no saber si se cumple el indicador C.1.11. Esto lleva a cuestionarse acerca de si tienen o no intencionalidad las actividades para la casa, cuando un porcentaje tan alto de docentes afirma que no se hace.

Por otro lado, y de acuerdo a los resultados, sumando los ítems algunas veces, casi siempre y siempre –siendo los que más sobresalen en ambos grupos– con un 88,6% para el caso de los estudiantes y un 75% para los docentes; entonces, se puede considerar que el indicador C.1.11., se cumple como indicador de prácticas inclusivas en las aulas integradas.

L. Indicador C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares

Tabla 24

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	24	7,4%	9	13,6%	15	5,6%
No sé	23	7,1%	5	7,6%	18	7,0%
Algunas veces	68	21,0%	7	10,6%	61	23,0%
Casi siempre	77	23,8%	7	10,6%	70	27,1%
Siempre	132	40,7%	38	57,6%	94	36,4%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 25

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No sé	2	16,7%	2	16,7%
Algunas veces	6	50,0%	6	50,0%
Casi siempre	2	16,7%	2	16,7%
Siempre	6	16,7%	6	16,7%
Total	12	100,0%	12	100,0%

El indicador C.1.12, buscaba determinar si las actividades complementarias y extraescolares están regidas por principios de equidad y oportunidad para todos los estudiantes. De acuerdo a esto, sobresalen el 40,7% para el ítem siempre según los estudiantes y el 50% para el ítem algunas veces, de acuerdo a lo expresado por los docentes; con lo cual se puede considerar que este indicador se cumple de forma parcial, posiblemente porque como se ha indicado anteriormente, no existen criterios claros para una política de inclusión a nivel institucional o porque los docentes siguen generando acciones de forma aislada regidas por la subjetividad de los actores en el proceso de enseñanza aprendizaje.

II. SECCIÓN MOVILIZAR RECURSOS

A. Indicador C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión

Tabla 26

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	24	7,4%	9	13,6%	15	5,6%
No sé	23	7,1%	5	7,6%	18	7,0%
Algunas veces	68	21,0%	7	10,6%	61	23,0%
Casi siempre	77	23,8%	7	10,6%	70	27,1%
Siempre	132	40,7%	38	57,6%	94	36,4%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 27

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No sé	1	8,3%	1	8,3%
Algunas veces	3	25,0%	3	25,0%
Casi siempre	7	58,3%	7	58,3%
Siempre	1	8,3%	1	8,3%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Con el fin de conocer si los recursos de la institución se utilizan apropiadamente y en pro de una educación inclusiva, se realizaron preguntas que desde el punto de vista de los estudiantes determinan que este indicador se cumple casi siempre en un 34,6%, mientras que las respuestas de los docentes afirmar que esto es así algunas veces en un 58,3%.

Igual que en otros indicadores las respuestas de los docentes resultan muy llamativas al encontrar un 25% al ítem no sé, cuando precisamente las preguntas están orientadas a determinar que acciones de los docentes como revisar periódicamente el material o recursos institucionales que pueden ser utilizados en las clases con el fin de atender a las necesidades de todos los estudiantes, diversificar las clases, hacer más atractivas y pertinentes a los diferentes estilos de aprendizaje, por lo que el resultado puede estar reflejando que éstas son acciones aisladas o que no son comprendidas como prácticas inclusivas.

B. Indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad

Tabla 28

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	16	4,9%	8	12,1%	8	3,1%
No sé	29	9,0%	11	16,7%	18	7,0%
Algunas veces	78	24,1%	10	15,2%	68	26,4%
Casi siempre	94	29,0%	8	12,1%	86	33,3%
Siempre	107	33,0%	29	43,9%	78	30,2%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 29

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	3	25,0%	3	25,0%
No sé	2	16,7%	2	16,7%
Algunas veces	6	50,0%	6	50,0%
Casi siempre	1	8,3%	1	8,3%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Con el indicador C.2.2., se pretendió conocer acerca de la relación de la institución con la comunidad vecina al sector y el aprovechamiento de los recursos que ésta puede ofrecerle para apoyar el proceso de educación inclusiva, especialmente cuando se tiene población sorda integrada.

Nuevamente los resultados son bastante variables en los grupos cuestionados. Para el caso de los estudiantes el ítem que sobresale es el de siempre con un 33% pero muy cercano a él se encuentran el de casi siempre (29%) y de algunas veces (24,1%); para los docentes sobresale el ítem algunas veces con un 50%, seguido del no se hace (25%) y del no sé (16,7%).

De acuerdo a los resultados y a lo expresado por docentes y estudiantes se puede decir que tan solo algunas veces, recursos como el conocimiento y experiencia de los padres de familia, bibliotecas públicas, grupos locales, bomberos, policía, etc., son aprovechados en beneficio del proceso de integración y camino a una educación inclusiva.

C. Indicador C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente

Al preguntar si la experiencia de los profesores es aprovechada, las respuestas de los estudiantes fueron en un 34% para el ítem siempre, mientras que en el caso de los docentes para este mismo ítem es tan solo del 16,7% ya que consideran que predomina el que algunas veces, con un 33,3%, se cumpla tal indicador.

Tabla 30

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	12	3,7%	7	10,6%	5	1,9%
No sé	39	12,0%	7	10,6%	32	12,4%
Algunas veces	70	21,6%	7	10,6%	63	24,4%
Casi siempre	93	28,7%	7	10,6%	86	33,3%
Siempre	110	34,0%	38	57,6%	72	27,9%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 31

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	3	25,0%	3	25,0%
No sé	3	25,0%	3	25,0%
Algunas veces	4	33,3%	4	33,3%
Casi siempre	2	16,7%	2	16,7%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Vuelve a presentarse un alto porcentaje en las respuestas dadas por los docentes para los ítems no se hace (25%) y no sé (25%) con lo que se plantea la necesidad de motivar a los profesores a profundizar y compartir todas sus habilidades y conocimientos para apoyar el aprendizaje, y a participar en intercambios de experiencias especialmente con profesores de instituciones de educación especial o para población sorda de la localidad.

D. Indicador C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

Ahora, con el indicador C.2.4., se pretende conocer si la diversidad es reconocida como un tesoro por lo cual se aprovecha como recurso para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido se encuentra más semejanza en las respuestas dadas por los cuestionados.

Tabla 32

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	18	5,6%	7	10,6%	11	4,3%
No sé	22	6,8%	5	7,6%	17	6,6%
Algunas veces	70	21,6%	11	16,7%	59	22,9%
Casi siempre	109	33,6%	12	18,2%	97	37,6%
Siempre	105	32,4%	31	47,0%	74	28,7%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 33

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	1	8,3%	1	8,3%
Algunas veces	4	33,3%	4	33,3%
Casi siempre	3	25,0%	3	25,0%
Siempre	4	33,3%	4	33,3%
Total	12	100,0%	12	100,0%

Es así como un 32,4% de los estudiantes afirma que siempre se cumple tal indicador, frente a un 33,3% de los docentes que están de acuerdo. Al sumar los porcentajes de los ítems casi siempre y algunas veces junto con el de siempre se encuentra un 87,6% para el caso de los estudiantes y un 91,6% para los docentes, razón por la cual se considera que el ítem se cumple en un alto porcentaje. Y en este aspecto si se reconoce el valor de la diversidad en el grupo de estudiantes, por ejemplo por medio de las tutorías, con el trabajo cooperativo en diferentes grupos para reconocer y aprovechar el potencial y la experiencia de cada estudiante independientemente de su nivel de logro o capacidad; aquí el criterio fundamental es la heterogeneidad.

E. Indicador C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación

Tabla 34

	TOTAL		SORDO		OYENTES	
	R/tas	Col%	R/tas	Col%	R/tas	Col%
No se hace	23	7,1%	12	18,2%	11	4,3%
No sé	35	10,8%	9	13,6%	26	10,1%
Algunas veces	71	21,9%	16	24,2%	55	21,3%
Casi siempre	89	27,5%	6	9,1%	83	32,2%
Siempre	106	32,7%	23	34,8%	83	32,2%
TOTAL	324	100,0%	66	100,0%	258	100,0%

Tabla 35

	TOTAL		SI	
	Respuestas	Col%	Respuestas	Col%
No se hace	1	8,3%	1	8,3%
No sé	7	58,3%	7	58,3%
Algunas veces	3	25,0%	3	25,0%
Siempre	1	8,3%	1	8,3%
Total	12	100,0%	12	100,0%

En el análisis del indicador C.2.5., se encontró bastante diferencia entre las respuestas dadas por estudiantes y docentes. Por ejemplo, para el ítem siempre los estudiantes consideran que en un 32,7% se cumple el indicador, mientras que tan sólo el 8,3% de los docentes así lo considera; además, el porcentaje que sobresale para este grupo es el no sé con un 58,3%.

Siendo los docentes quienes directamente pueden conocer más acerca de la dinámica de trabajo entre sus pares, resulta muy interesante analizar que el porcentaje que sobresale sea el no sé, lo que evidencia una posible falta de unificación con respecto a las estrategias que puede emplear el docente para generar prácticas inclusivas desde los recursos tecnológicos de que dispone en la institución.

En términos generales, que el grupo de docentes cuestionados haya expresado en sus respuestas un alto porcentaje de inconformismo y no cumplimiento de los indicadores de la sección “movilizar recursos”, podría bien obedecer a una falta de claridad en criterios de política de inclusión a nivel institucional y a un inconformismo de los mismos, si es que existen; esto es muy importante porque como se plantea en *Al Tablero* (2007):

Otra manera de garantizar el éxito de una política de inclusión es que, por ejemplo, el maestro cuente con las herramientas para atender las diversas condiciones de las poblaciones que asisten al aula. Así, la inclusión tiene que ver con estrategias complementarias para asegurar la permanencia que, además de la asignación del personal de apoyo, incluyen materiales didácticos y equipos educativos para favorecer la enseñanza y el aprendizaje, didácticas flexibles que permitan al docente enseñar mejor y garanticen al estudiante las condiciones para aprender más y mejor; y generar alianzas estratégicas para que esos apoyos complementarios lleguen oportunamente a la escuela.

Para el caso de un estudiante sordo usuario de lengua de señas, los apoyos complementarios los constituyen básicamente los intérpretes de lengua de señas, los modelos lingüísticos (personas sordas usuarias de la LSC) y el material didáctico de tipo visual que permita el desarrollo de la competencia para leer y escribir la lengua castellana, dado el carácter de segunda lengua que ésta tiene para ellos.

Desde el interaccionismo simbólico se puede analizar que cada sujeto actúa con respecto o en respuesta a lo que observa de los otros sujetos. Haciendo que comportamientos como los cuestionados con las preguntas formuladas a los sujetos en esta investigación, reflejen dinámicas de comunicación poco asertiva y pertinente razón por la cual las respuestas son tan heterogéneas; pues de lo contrario, desde la interdisciplinariedad sería observable el trabajo conjunto y la interacción entre docentes con el propósito de hacer de las clases espacios de aprendizaje integral, no segregado.

Con respecto a la diversidad y su relevancia desde el proceso de inclusión educativa se puede observar en los indicadores C.1.1. y C.1.3., cómo las unidades didácticas son una estrategia para descubrir el valor del otro; esto porque desde la estrategia de aprendizaje cooperativo, una de las intencionalidades con las unidades didácticas es lograr que los estudiantes aprendan con y del otro, y no sólo en términos de conocimiento disciplinar sino también desde sus habilidades y aspectos por

mejorar, lo que en términos del interaccionismo simbólica significa el autoreconocimiento desde la interacción y el reconocimiento del otro; lo que en palabras de SCHÜTZ (citado por RIZO, 2008) “El *aquí* se define porque se reconoce un *allí*, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro”.

El aspecto de participación se evidencia en los indicadores C.1.4., C.1.9. Este es un aspecto muy importante tanto desde el punto de vista pedagógico como desde la política de inclusión. Desde esta última, la participación de los estudiantes e identificar las barreras que la limitan es un criterio determinante dentro de los indicadores de buenas prácticas inclusivas; lo que en palabras de SALAZAR (citado por BERNAL, 2007):

... desarrollar procesos para aumentar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión de la cultura, del currículo y de la vida de la escuela, lo que conlleva a reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los colegios, para que puedan atender a la diversidad de todos los estudiantes.

El indicador C.1.10, hace referencia al docente de apoyo, el cual es una figura que nace como estrategia de apoyo en atención a la diversidad en las aulas integradas y el que su papel no sea visible en las IED es indicativo de una política de inclusión débil, que requiere revisarse y ajustarse.

Tal y como lo muestran los resultados, las aulas integradas de la IED estudiada reflejan indicadores de prácticas inclusivas en términos de la direccionalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, pero no en lo que se refiere al acceso a los recursos. Por lo que se puede decir que desde el punto de vista del *Informe Delors*, existe un valor agregado en la diversidad presente en las aulas integradas, pero la institución requiere puntualizar su política para el uso y aprovechamiento de recursos propios y locales como parte de una cultura de inclusión a nivel institucional.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Desde el año 1994, cuando se crean las I. E. integradoras han sido varias las inquietudes y problemáticas surgidas al incluir a las llamadas poblaciones con NEE a las aulas regulares buscando que no se queden en solo estar ahí junto a los que supuestamente no tienen NEE sino en generar acciones que redunden en un verdadero proceso de inclusión que atienda los intereses y necesidades de todos y todas desde criterios de equidad y asumiendo la diversidad como un tesoro.

De acuerdo a los objetivos trazados en esta investigación con los que se busca determinar cuáles son los indicadores de inclusión que sobresalen en la enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales, en las aulas integradas con población sorda de una IED de Bogotá, se puede decir que, con algunas diferencias, los indicadores de inclusión para las prácticas inclusivas propuestos por el *Index for Inclusion* se cumplen desde la media en la IED integradora seleccionada para este estudio.

Así y de acuerdo al primer y segundo objetivos planteados en esta investigación, la evaluación de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales, permitió visibilizar o entrever que de los 17 indicadores establecidos por el *Index for Inclusion* para la dimensión prácticas inclusivas, tan sólo los 12 indicadores correspondientes a la sección “orquestrar el proceso de aprendizaje” son los que más sobresalen, aunque no al 100%.

Lo anterior, debido a que se encontraron respuestas heterogéneas en algunos de los indicadores evaluados; cuya causa puede estar relacionada con el hecho de que la institución participante del estudio requiere revisar, ajustar o implementar una política de inclusión claramente explicitada con el fin de que los actores no presenten dificultad para identificarla en sus prácticas pedagógicas.

En lo que respecta a los cinco indicadores de la sección “movilizar recursos”, se puede decir que por la falta de acuerdo y uniformidad en

las respuestas, no sólo no se puede determinar la prevalencia del indicador sino que, además, son prueba o señal de la ya mencionada necesidad de revisar y afianzar una política de inclusión en la institución de manera que logre ser transversal a todos sus procesos y por ende se pueda hablar de una cultura institucional.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se puede decir que los indicadores de prácticas inclusivas en las aulas integradas, que se lograron visibilizar con esta investigación, específicamente son los que se mencionan a continuación:

- Desde la sección *C1: Orquestar el proceso de aprendizaje*.
- C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.
- C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
- C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaborativa.
- C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.
- C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
- C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.

- C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.

La visibilización de los indicadores anteriormente mencionados, lleva a concluir que son señales de prácticas inclusivas: 1. El desarrollo de unidades didácticas (o guías que direccionan el proceso en el aula) donde la diversidad sea concebida como un elemento primordial para el aprendizaje, por lo que éstas deben ser accesibles a todos los estudiantes y por lo mismo parten de la comprensión de sus ritmos y estilos de aprendizaje; 2. El establecimiento de pautas o normas claras de disciplina y la evaluación de sus logros, así como permitirles implicarse activamente en su proceso de aprendizaje, de manera que cuenten con herramientas claras y solidas para que lo asuman con responsabilidad y se desarrollen como individuos autónomos; y 3. El aprendizaje cooperativo es una estrategia que claramente intencionada desde el trabajo en equipo le permitirá a los estudiantes aprender con y del otro, lo que les permitirá percibir mejor su realidad desde el interaccionismo simbólico que se desarrolla en el aula, como espacio de encuentros y desencuentros, con el otro y consigo mismo.

Sin pretender separarlos, se puede señalar que para el caso específico de los docentes, resultan visibles indicadores de prácticas inclusivas: 1. La preocupación del docente por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, empleando estrategias como la retroalimentación oportuna y pertinente, encontrando en la participación y diversidad invaluable fuentes de aprendizaje; 2. así como promueve el aprendizaje con el otro, lo vivencia trabajando de forma cooperativa o en colaboración con sus colegas y con el docente de apoyo, cuando se cuenta con este; y, 3. Todas las actividades que le plantea al estudiante están plenamente intencionadas, lo que hace de estas verdaderas experiencias de aprendizaje.

Por otro lado, desde la sección C2: *Movilizar recursos* la existencia de una dualidad entre las respuestas dadas por los estudiantes y docentes en la mayoría de estos indicadores, es señal de la falta de implementación y/o apropiación de una política de inclusión en la cual los recursos y su manejo y acceso sean claros para todos los actores del proceso enseñanza aprendizaje, a la vez que sean un criterio primordial a la hora de revisar las adaptaciones y requerimientos que como institución integradora deben realizarse para garantizar las condiciones de calidad en el ejercicio del derecho a la educación para todos y todas.

Al respecto se concluye que los indicadores C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión, C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad, C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente, C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje y C.2.5. Los profesores generan recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, son de cumplimiento parcial desde el punto de vista de los estudiantes y de no cumplimiento de acuerdo a lo expresado por los docentes.

Con respecto al tercer objetivo, el cual busca señalar la relación entre las prácticas, la cultura y las políticas institucionales y teniendo en cuenta que con el desarrollo de prácticas inclusivas se pretende que éstas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la institución, intentando asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia que adquieren fuera del entorno escolar.

Es de considerar, como puede observarse desde los resultados arrojados por esta investigación, que en las aulas integradas de las IED se evidencia el desarrollo de algunos criterios de inclusión desde la práctica pedagógica, pero debido a que no se cuenta con acuerdos explícitos de una política de inclusión a nivel institucional reflejada en las respuestas dadas por los participantes en este estudio es recomendable revisar los aspectos que como indicadores de prácticas inclusivas sean el resultado de las políticas que consolidan una cultura de inclusión a nivel institucional.

La permanente revisión y ajustes a las prácticas, cultura y política institucional debe redundar en la garantía de que la inclusión sea el centro de su gestión, tal y como se plantea en *Al Tablero* (2007), “entonces el abordaje de los estudiantes con discapacidad se hace desde el enfoque de derechos, lo que garantiza mejor calidad”.

El acceso a los recursos y la manera de dinamizarlos en la institución es otra forma de garantizar el éxito de la política de inclusión; dado que las estrategias complementarias para asegurar la permanencia incluyen materiales didácticos y equipos educativos, al igual que didácticas flexibles que permitan al docente enseñar mejor y al estudiante las condiciones para aprender más y mejor.

Para el caso de la población sorda integrada, los recursos de apoyo complementarios están representados en el acceso al intérprete de señas, los modelos lingüísticos y el material didáctico de tipo visual y el propio para el desarrollo de las competencias comunicativas tanto en primera como en segunda lengua.

Aunque en la educación colombiana hay un marcado interés por trascender del modelo de integración al de inclusión, este es un proceso que requiere de la transformación de la escuela en respuesta a las necesidades particulares de los estudiantes. Sin embargo, pareciera que todo se ha quedado en una pregunta: ¿incluir o integrar?, no se trata de decidir que es mejor, dado que no se puede integrar sin incluir o incluir sin integrar tal y como se plantea en *Al Tablero* (2007). La idea es cumplir con el objetivo del derecho a la educación para todos y todas y para esto es necesario la implementación de estrategias pedagógicas variadas adecuadas a la población integrada, o como se plantea en esta misma fuente, “implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia”; disponer de adecuaciones o adaptaciones en términos de infraestructura de la planta física y de materiales; brindar apoyo permanente a los docentes para que logren aplicar el currículo en sus aulas.

En el caminar de una educación integradora a una educación inclusiva se debe tener claridad que ésta va dirigida a todos los estudiantes y no sólo aquellos con NEE o determinado tipo de discapacidad, se debe partir de la premisa de que todos tienen la capacidad de aprender siempre y cuando su entorno familiar y escolar le brinden todos los recursos y estrategias necesarias para vivir la experiencia de aprender de forma significativa.

Finalmente, hay que resaltar el papel de las aulas como escenarios para la interacción y construcción de capital cultural; dado que según AINSCOW (citado por DAMM, p. 27), “Las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial preguntarse cómo influyen estas percepciones en las interacciones de la clase”. Lo que desde esta investigación puede tomar relevancia en las aulas integradas donde confluyen estudiantes con diversas capacidades por

lo que los procesos de construcción del conocimiento implementado estrategias como el aprendizaje cooperativo y colaborativo desde la diversidad pueden contribuir en la construcción de significados nuevos dándole sentido a la experiencia de aprender.

Ya que las aulas integradas son escenarios valiosísimos en la construcción de capital cultural por el carácter heterogéneo de sus actores, permitiendo el establecimiento de relaciones, y más aún interacciones fundamentales en el encuentro y desencuentro que cada uno de sus actores vive en el proceso de auto-reconomiento y confrontación de su papel en ésta desde su habitus, se recomienda:

1. Continuar afianzando la estrategia de trabajo en grupo con la intención de promover el aprendizaje cooperativo, dado que puede ser un buen indicador de prácticas inclusivas en las aulas integradas, si un alto porcentaje de sus actores las reconocen así, y por lo tanto significaría que la institución tiene una política clara acerca de la diversidad y el valor que encierra.

2. Desde las enseñanza de las ciencias naturales y dado que en ella, al factor de heterogeneidad que presentan sus actores, debe sumársele el factor de especificidad propia de la disciplina es importante y recomendable abrir espacios o momentos explícitamente establecidos para enseñar al estudiante algunas estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades metacognitivas, con el fin de que éste comprenda la importancia de asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje y por lo mismo se implique en él.

3. Ya que el indicador C.1.9 mostró que los docentes se preocupan por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes es importante tener en cuenta este indicador como evidencia de prácticas inclusivas en el aula integrada, con el fin de ahondar en los aspectos que lo hacen ser reconocido como tal y así tomarlo como un posible patrón de comparación con otros indicadores que lo complementan o que pueden ser reflejo de este.

4. No hay que olvidar que la inclusión es un proceso que requiere tener en cuenta elementos como la formación de los maestros, las adaptaciones al currículo, el establecimiento de una política de inclusión a nivel

institucional y de la vinculación de toda la comunidad educativa, por lo cual GLORIA CALVO (2007) citando a SKLIAR, recomienda que:

... las interacciones deben fortalecer la inclusión como el paso siguiente a la integración, a partir del reconocimiento del otro como sujeto constituido en la sociedad. La inclusión podría ser más una filosofía de vida que una normatividad.

5. También es importante resaltar la connotación que adopta el concepto de necesidades educativas especiales desde la política de inclusión, y esto significa reconocer que existen diferentes tipos de estudiantes con NEE que deben enmarcarse como tal con el fin de “contribuir significativamente a la construcción de una cultura de atención a la diversidad” (CALVO, 2007).

6. En este sentido, se debe considerar la existencia de estudiantes con NEE: a) en condición de discapacidad; b) con capacidad excepcional; c) en condición de vulnerabilidad por razones de desplazamiento, pobreza, etnia, etc.; y que todas ellas requieren de condiciones que garanticen, no sólo el acceso a las aulas regulares, sino aquellas transformaciones de tipo institucional, pedagógico y de contexto que posibiliten la permanencia en condiciones de equidad sin sacrificar la calidad educativa ni generando situaciones de exclusión con las poblaciones que no caen en dicho concepto, es decir de los estudiantes regulares con quienes entran a interactuar en el aula integrada.

7. Se recomienda generar acciones a partir de las cuales se logre hacer más visible la figura del docente de apoyo y su papel dentro de la institución, permitiendo su participación en estamentos como el consejo académico, las reuniones de nivel para la planeación de actividades donde se busque la interdisciplinariedad, jornadas pedagógicas o espacios abiertos para encuentro de saberes y discusión del modelo pedagógico, por ejemplo; y no sólo para recibir orientación y apoyo con respecto a los estudiantes sordos sino para todo lo que implica realizar adaptaciones curriculares que den respuesta a una política de educación inclusiva; esto porque como se puede ver en los resultados no hay coincidencia entre lo expresado por estudiantes y docentes.

8. Y, aunque desde los criterios de cobertura y permanencia de la política pública de inclusión en Colombia se ha logrado que desde el año 1996 la población sorda se haya integrado al sistema educativo en aulas regulares, con la implementación de estrategias que les garantizan el transporte y en ocasiones la alimentación, es importante reconocer que para dar respuesta a la Resolución 2565 de 2003, todavía es necesario invertir más tiempo y recursos en las caracterizaciones de las poblaciones sordas integradas a las IED con el fin de generar currículos pertinentes cuyas adaptaciones sean el resultado de la identificación de las barreras para el aprendizaje de dichos estudiantes y así sean atendidas desde el criterio de pertinencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO DÍAZ, J. A. (2004). "Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales: educación científica para la ciudadanía". *Eureka*. 1(1). Disponible en [www.apac-eureka.org/revista/Volumen1/Numero_1_1/Educa_cient_ciudadania.pdf].
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. *Ficha de Estadística Básica de Inversión Distrital. Proyecto "Inclusión social de la diversidad y atención a población vulnerable en la escuela"*, versión 97 del 6 de enero de 2012. En [www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/PROYECTOS_INVERSION/2012/FICHAS%20EBI/8.%20FICHA%20EBI%20PROY%20260%20Inscripcion%2018.Jun.2004.pdf].
- ALZATE, J. I. (s.f.). *Integración escolar: una visión colombiana* [en línea], en [www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp/integracionescolarunavisioncolombiana.htm].
- BERNAL, C. A. (2007). *Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con síndrome de down en Colombia*, Colombia, Corporación Síndrome de Down.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Bristol, Reino Unido, UNESCO.
- BOURDIEU, P. (1987) [en línea], en [www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf].
- CALVO, G. (2007). *Comunidad de práctica en desarrollo curricular, Región Andina. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva, regiones Andina y Cono Sur*, Buenos Aires, OIE-UNESCO.

Indicadores de prácticas inclusivas en la enseñanza-aprendizaje...

- CALVO, G. (2007). *Colombia: la dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. Taller regional sobre educación inclusiva América Latina, regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires, OIE-UNESCO, en [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf].
- CAMBRA, C. (2005). "Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales", *Educar*, 36, en [<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn36p155.pdf>].
- CASTILLO MARTÍNEZ, V. (s. f). *¿Integración o inclusión educativa de alumnos sordos?* [en línea], en [www.sitiodesordos.com.ar/Castillo_M.htm].
- CEDENO, F. (2007). "Educación para todos", *Al Tablero*, 43 Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, en [www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html].
- Colombia Aprende*. Disponible en [<http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-199408.html>].
- CLAROS-KARTCHNER, R. (2009). "La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art5.pdf].
- CRUZ ALDRETE, M. (2009). "Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), en [<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art9.pdf>].
- CRUZ ALDRETE, M, y J. CRUZ (2012). "Expectativas familiares ante el modelo educativo inclusivo con jóvenes sordos del CONALEP del estado de Morelos, México", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(1), en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art8.pdf].
- DAMM, X. (2009). "Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños(as) con necesidades educativas especiales al aula común", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf].
- DAMM, X., C. BARRÍA, D. MORALES y P. RIQUELME (2011). "Educación inclusiva: ¿mito o realidad?", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1), en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8.pdf].
- DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN (2009). "Educación para la inclusión de alumnos sordos", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf].

- DUK, CYNTHIA y JAVIER MURILLO (2009). "Editorial", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1).
- ECHETA SARRIONANDIA, G. (2005). "¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva", en *Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Educación para todos)*, Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre.
- ECHETA, G. y M. SANDOVAL (2007). "Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva", *Opiniones*.
- Educación Inclusiva. *Indicadores basados en evidencia* [en línea], en [www.inclusio-neducativa.org/mpysi.php?id=1].
- ESLAVA COBOS, J. y J. RICAURTE PERDOMO (2007). "Integración al aula: una estrategia para la intervención y evaluación, guiada a través del uso de las nuevas tecnologías de intervención (TIC's)", *Psykhé*, 2(16), Santiago, Universidad Católica de Chile.
- FREYRE, INÉS. (2011). "Nuevas perspectivas en la educación del siglo XXI, resiliencia e inclusión. Proyecto radio: 'los chicos seguimos adelante' en el contexto de la erupción del Volcán Puyehue", *Memorias III Simposio Internacional Horizontes Humanos*, Bariloche, Argentina.
- GOFFMAN, ERVING (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, LEONOR GUINSBERG (trad.), en [www.mediafire.com/?zjmkezygjjz].
- GONZALEZ CUENCA, A. (1986). *La comunicación entre díadas sordos-oyentes: análisis pragmático de las interacciones comunicativas que se establecen entre el niño sordo y sus compañeros y educadores en el marco de la integración preescolar*, disponible en Redined Database.
- GOTZENS BUSQUETS, A. (2001). *La integració escolar dels alumnes sords : anàlisi de diferents modalitats d'intervenció. 'La integración escolar de los alumnos sordos: análisis de distintas modalidades de intervención'*, disponible en Redined Database [www.doredin.mec.es/documentos/0720051000058.pdf].
- GUAJARDO RAMOS, E. (2009). "La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf].
- HERNÁNDEZ, R., C. FERNÁNDEZ y P. BAPTISTA (2010). *Metodología de la investigación*, 5.ª ed., Lima, McGraw-Hill.

Indicadores de prácticas inclusivas en la enseñanza-aprendizaje...

- HERRERA, V. (2010). "Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art10.pdf].
- INSOR y MEN (2006). *Educación bilingüe para sordos -etapa escolar-, orientaciones pedagógicas*.
- LLORENT GARCÍA, V. y M. LÓPEZ GONZÁLEZ (2010). "Atención educativa a la diversidad. Los alumnos sordos en las aulas de Portugal y Turquía", *Foro de Educación* (12), en [www.forodeeducacion.com/numero12/007.pdf].
- MARCHANT FERNÁNDEZ, C. (2009). "Sobre reformas, integración-inclusión y exclusión educativa. Reflexiones a partir de la experiencia española", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (3)2, en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art1.pdf].
- MASSARINI, ALICIA y otros (2007). "Democratizar el conocimiento científico: criterios y estrategias para un cambio en la enseñanza de las ciencias", *CS Ciencia*, Madrid, en [www.csciencia2007.csic.es/actas/co_a3_01.pdf].
- Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2007). *Al Tablero. El periódico de un país que educa y que se educa. Educación para todos*, n.º 43, en [www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html].
- Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2008). "Educación inclusiva con calidad: 'Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad'. Guía y herramienta". *Cartilla Educación Inclusiva, serie guías*, n.º 34, en [http://64.76.85.60/tda2/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_5074.pdf].
- Ministerio de Educación Nacional –MEN– (2008-2009). "Lineamientos para la pertinencia. Revolución educativa", *Al Tablero*, n.º 48 [en línea] en [www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-39241_tablero_pdf].
- MORENO, E., V. BARRERO, Y. MARÍN y Y. MARTÍNEZ (2009). "Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad", *Umbral Científico*, n.º 14, revista de la Universidad Manuela Beltrán.
- MUGERTZA URKIDI, KONRADO (2005). "De la integración a la inclusión educativa. Líneas de actuación de la dirección de innovación educativa para los próximos años. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva", en *Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Educación para todos)*, Donostia-San Sebastián.
- OMS-WHO (2011). *Nota descriptiva*, n.º 352, en [www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/].

- Organización de las Naciones Unidas (1959). *Declaración Universal de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas*, 20 de noviembre de 1959, en *Red Colombiana*, en [www.redcolombiana.com/comun/derechos-humanos/infantiles].
- OREALC-UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*, Santiago de Chile.
- PARDO, D. S., et al (s. f). *Orientaciones para la integración escolar de estudiantes sordos con intérprete a la básica secundaria y media*, Bogotá, MEN e INSOR, en [www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88149_archivo.pdf].
- PARRILLA, A. (2005). “¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva”, en *Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Educación para todos)*, Donostia-San Sebastián.
- PARRILLA, A. (2007). “Inclusive education in Spain: a view from inside”, en L. BARTON y F. ARMSTRONG (eds.). *Policy, experience and change: cross cultural reflections on inclusive education*, Dordrecht, Springer.
- PLANCARTE CANSINO, P. (2010). “El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 54, en [www.rieoei.org/rie54a07.htm].
- RAMÍREZ, P. y M. CASTAÑEDA (2003). *Educación bilingüe para sordos (generalidades)*, Bogotá, MEN e INSOR, en [www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88150_archivo.pdf].
- RIZO, M. (2008). “Exploración conceptual de la psicología social y la sociología fenomenológica en la construcción de la comunicología. Repaso histórico y perspectivas hacia el futuro”, *Razón y Palabra*, n.º 61, año 13, en [www.razonypalabra.org.mx/antiores/n61/mrizo.html].
- RIZO, M. (2011). “El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación”. *Portal de la comunicación In Com-UAB: El portal de los estudios de comunicación*, en [http://portalcomunicacao.com/uploads/pdf/17_esp.pdf].
- SALAS, P. (2001). *Algunas observaciones sobre alumnos sordos e hipoacústicos integrados en aulas comunes* (trabajo de investigación), Universidad Nacional de Salta, Argentina, en [www.cultura-sorda.eu].
- SÁNCHEZ ARNÁIS, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Málaga, Ed. Aljibe.

Indicadores de prácticas inclusivas en la enseñanza-aprendizaje...

- Secretaría de Eucación del Distrito –SED– (2004). *Integración escolar de sordos usuarios de la lengua de señas colombiana en colegios distritales*, Bogotá, Alcaldía Mayor y Secretaría de Educación.
- SILVESTRI BENACH, N. (2005). “La comunicación en la escuela inclusiva: la atención al alumnado sordo. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva”, en *Actas del Congreso Guztientzako Eskola (educación para todos)*, Donostia-San Sebastián.
- TAPIA BERRIOS, C. (2008). *Integración de personas con y sin discapacidad en la universidad*, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- TORRES, M. (2009). “Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art9.pdf].
- TREVIÑO, E. (2004). “Desigualdad y discriminación: una mirada para América Latina”, en *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*, Santiago de Chile.
- UNESCO (1994). “Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales”, en FEDERICO MAYOR. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, Salamanca, España.
- VELASCO, C. e I. PÉREZ (2009). “Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), en [www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art6.pdf].



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en febrero de 2014

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia