

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



**Universidad
de La Sabana**

**COOPERARTE: “UNA OPORTUNIDAD PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA
DIVERSIDAD Y EL APRENDIZAJE DE TODOS”.**

CLAUDIA PATRICIA GUERRERO SALVADOR

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
COLOMBIA, 2016**

COOPERARTE:
*UNA OPORTUNIDAD PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD Y EL
APRENDIZAJE DE TODOS.*

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar el título de Magister en Pedagogía

CLAUDIA PATRICIA GUERRERO SALVADOR

Asesora

MARÍA CLAUDIA CORTÁZAR GARCÍA

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
COLOMBIA, 2016**

COOPERARTE:
UNA OPORTUNIDAD PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD Y EL
APRENDIZAJE DE TODOS.

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Magister en Pedagogía por la
Universidad de La Sabana

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Chía, 25 de junio de 2016

Este trabajo de investigación está dedicado especialmente a Carlitos y Valentina, con quienes estoy aprendiendo día a día cosas nuevas que fortalecen mi práctica docente y ayudan a hacer de mi aula de clase un espacio propicio para la oportunidad, el respeto por la diferencia y la valoración de la diversidad.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a Dios que me permite alcanzar nuevas metas en mi vida, a mi familia por su paciencia y motivación, a la Secretaria de Educación por una nueva oportunidad de formación y actualización profesional, a los docentes del colegio Agustín Fernández Sede B, quienes colaboraron con agrado en mi investigación, a los estudiantes del grado 403 JM, con quienes desarrollé mi propuesta de intervención y fueron quienes motivaron la misma y por último a mi asesora María Claudia Cortázar por su paciencia y colaboración.

Resumen

La investigación que se presenta a continuación busca reflexionar sobre el compromiso y liderazgo en el desarrollo de prácticas de aula que adopten ideas y planteamientos de la educación inclusiva como eje articulador del quehacer pedagógico de todo docente. El objetivo del trabajo se enfocó hacia la implementación de estrategias pedagógicas, que permitieron atender a la *DIVERSIDAD* y responder a las necesidades de *TODOS* los estudiantes, mientras se logró fortalecer, el proceso de educación inclusiva que se vienen desarrollando en el Colegio Agustín Fernández Sede B

La propuesta se desarrolló en tres etapas: La “*Tutoría de pares*” basada en la relación permanente de tutor-tutorado, buscando facilitar el aprendizaje desde la interacción con un par asignado. “*El aprendizaje cooperativo*” con la asignación de roles dentro de equipos de trabajo, con fines no solo de socialización (aprender a cooperar), sino también de construcción de conocimientos (aprender a través de la cooperación). Por último “*Los centros de interés*” con una programación de actividades paralelas planeadas desde los intereses del grupo y las inteligencias múltiples.

Palabras Claves

Educación inclusiva, diversidad, adecuación curricular, tutoría de pares, aprendizaje cooperativo, centros de interés.

Abstract

This research seeks to reflect about the commitment and leadership in the development of classroom practices that adopt ideas and approaches of the inclusive education as the articulator axis of all teaching pedagogical work. The objective of the study focused towards the implementation of pedagogical strategies that allowed to attend DIVERSITY and respond to ALL student's needs, also managed to strengthen, and the process of inclusive education that it has been developed at the Agustín Fernandez School.

The proposal was developed in three stages: "*The Peer tutor*" based on the permanent relation between tutor and tutoree, seeking to facilitate learning from the interaction with an assigned pair. "*The cooperative learning*" with the assignment of roles within work teams, with purposes not only of socialization (learn to cooperate), but also construction of knowledge (learn through the cooperation). Finally, "*The centers of interest*" with a programme of parallel activities planned from the interests of the group and the multiple intelligences.

Keywords

Inclusive education, diversity, curricular adecuation, peer tutoring, cooperative learning, centers of interest

Tabla de Contenido

Resumen.....	vi
Palabras Claves	vi
Abstract.....	vii
Keywords	vii
Lista de tablas	xi
Lista de figuras.....	xii
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
Antecedentes	3
Justificación	5
Pregunta de investigación	7
Pregunta general.....	7
Preguntas específicas.	8
Objetivos.....	8
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos.	8
Capítulo 2. MARCO TEORICO.....	10
Estado del arte.....	10
Trabajos de investigación a nivel nacional.	10
Trabajos de investigación a nivel internacional.....	19
Marco teórico	24
Diversidad.....	24
Educación Inclusiva.....	28
Barrera para el aprendizaje y la participación.....	36
Adecuaciones curriculares.....	39
Glosario de términos básicos.....	61
Capítulo 3. METODOLOGÍA	63

	ix
Enfoque	63
Alcance	63
Diseño	64
Población.....	65
Contexto institucional: ¿Cómo es la Institución?	65
Contexto del aula: ¿Cómo se encuentra organizado el salón de clases?.....	67
Caracterización del grupo escolar: ¿Quiénes son los estudiantes?	69
Consideraciones Éticas	76
Definición de categorías	77
Instrumentos de recolección de información	78
Plan de acción	80
Diagnóstico.	81
PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	83
Fase de “Sensibilización”.	84
Fase de Implementación.	85
Fase Evaluación de la Propuesta pedagógica.....	95
Capítulo 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	96
Resultados de la Fase Diagnóstica.....	96
Categoría Diversidad.	97
Categoría Educación inclusiva.....	103
Adecuación Curricular.	108
Principales resultados de la Propuesta Pedagógica.....	111
Resultados tutoría de pares.	112
Resultado mesas de trabajo cooperativo.	114
Resultados centros de interés.	117
Comparación de resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida.....	118
Prueba de Matemáticas.	119
Prueba de Lengua Castellana.	120
Dimensión del Saber- Ser.	123
CONCLUSIONES	123

	x
Capítulo 5. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.....	127
RECOMENDACIONES.....	130
DIVULGACIÓN DEL PROYECTO.....	133
REFERENCIAS.....	134
ANEXOS	138

Lista de tablas

Tabla 1. Adaptaciones curriculares y elementos básicos del currículo.	47
Tabla 2. Propuesta para el diseño de centros de interés según la teoría de las inteligencias múltiples.....	60
Tabla 3. Caracterización ciclo 2.....	71
Tabla 4. Caracterización estudiante Programa enfoque diferencial 1.....	73
Tabla 5. Caracterización estudiante Programa enfoque diferencial 2.....	75
Tabla 6. Categorías de análisis.....	77
Tabla 7. Instrumentos de recolección.	78
Tabla 8. Resumen Fase Diagnóstica.	81
Tabla 9. Resumen fase de Sensibilización.....	84
Tabla 10. Esquema de actividades fase de Implementación.....	85
Tabla 11. Resumen fase de Evaluación de la propuesta.....	95
Tabla 12. Resultados Comparativos pruebas de entrada y salida.....	119

Lista de figuras

Figura 1. Recorrido de la inclusión a la educación Inclusiva	29
Figura 2. Representación enfoques históricos sobre inclusión	30
Figura 3. Componentes del aprendizaje cooperativo	52
Figura 4. Mapa de la localidad de Usaquéen	65
Figura 5. Distribución del salón de clases	67
Figura 6. Caracterización estilos de aprendizaje estudiantes grado 403JM.....	72
Figura 7. Fases de la propuesta pedagógica.....	80
Figura 8. Resultados encuesta de docentes	97
Figura 9. Resultados encuesta de estudiantes	98
Figura 10. Pregunta # 3 encuesta estudiantes.	100
Figura 11. Pregunta #1. Encuesta estudiante.	101
Figura 12. Pregunta # 2 encuesta de docentes	102
Figura 13. Resultados encuesta estudiantes / Categoría educación inclusiva.....	103
Figura 14. Resultados encuesta docente / Categoría educación inclusiva.	103
Figura 15. Preguntas 17, 18 y 19 encuesta docentes.....	104
Figura 16. Pregunta # 8 encuesta de estudiantes.....	106
Figura 17. Pregunta #10 encuesta de estudiantes.....	107
Figura 18. Resultados encuesta estudiantes / Categoría Adecuación curricular.....	109
Figura 19. Resultados encuesta docente / Adecuación curricular.....	109
Figura 20. Pregunta 14 encuesta de estudiantes.....	110
Figura 21. Pregunta #27 encuesta de docentes	110
Figura 22. Imágenes prueba entrada y salida estudiante 1.....	122
Figura 23. Imágenes prueba de entrada y salida estudiante 2.....	122

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva implica un cambio en la cultura, las políticas y las prácticas que se desarrollan al interior de las instituciones y más específicamente en el aula de clase. Estas prácticas se caracterizan por ser objeto de análisis, investigación, reflexión y al mismo tiempo, espacio de intervención para el desarrollo educativo.

El desarrollo del presente trabajo de investigación, parte de una premisa que surge de una serie de interrogantes que a nivel personal cuestionan la práctica docente y los procesos de educación inclusiva, que en las instituciones educativas distritales se vienen implementando. La pregunta de investigación que se plantea: *¿Cuáles son los efectos de las adecuaciones curriculares en el proceso escolar de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje del grado 403 de la jornada mañana del colegio Agustín Fernández sede B?*, busca reflexionar acerca del compromiso y liderazgo de los docentes, miembros activos de la institución educativa, con la implementación de prácticas de aula que adopten las ideas, los planteamientos y la filosofía de la educación inclusiva como eje articulador de su quehacer.

El objetivo planteado para el trabajo de investigación, está enfocado hacía la implementación de adecuaciones curriculares, buscando generar estrategias de intervención pedagógica que permitan una atención de calidad a la diversidad y respondiendo a las necesidades de todos los estudiantes. Además, el plan de acción planteado para el proyecto permitirá develar las percepciones de inclusión que manejan los docentes en el desarrollo de sus prácticas y los estudiantes en sus vivencias e interacciones diarias.

La investigación se estructura por capítulos, que organizan los pasos a recorrer en el desarrollo de la misma. El primer capítulo presenta la justificación del proyecto partiendo de referentes que permiten una visión general del estado de los procesos de inclusión a nivel Nacional e Internacional. Además, se plantea la pregunta central de la investigación, otros

interrogantes más específicos que surgen a nivel personal y los objetivos que persigue el proyecto con su desarrollo.

En el segundo capítulo se abordan conceptos emergentes, producto de la indagación teórica en temáticas como diversidad, educación inclusiva, barreras para el aprendizaje y adecuación curricular. Se analizan planteamientos de diversos autores reconocidos en el ámbito de la educación inclusiva, mientras se elaboran reflexiones personales sobre sus aportes.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico, allí se establece la investigación acción, como marco central sobre el cual se elaboraron los instrumentos y se hace el análisis de los datos recogidos.

El cuarto capítulo presenta los resultados alcanzados, el análisis de la información recopilada y los hallazgos obtenidos producto de la interpretación de los datos recolectados por medio de instrumentos como encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, formatos diligenciados por los estudiantes en las diferentes actividades, entrevistas a docentes, entre otras.

La propuesta que se planteó para la Institución, pretendía involucrarse en el replanteamiento de las prácticas e interacciones generadas en el aula, con miras a proponer estrategias y nuevas opciones de trabajo en clase, que ayuden a encaminar el proyecto de Educación Inclusiva de la institución hacia la atención de las necesidades de todos los estudiantes, la valoración de la diversidad y la cooperación entre pares.

“La inclusión no es una estrategia destinada a ayudar a las personas a encajar en los sistemas y las estructuras existentes en nuestras sociedades: la inclusión se propone transformar estas estructuras y estos sistemas para así hacerlos mejores para todos. La inclusión significa crear un mundo mejor para todos”. Porter (2009, p.6)

Capítulo 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes

Los procesos de inclusión se encuentran ampliamente sustentados local, nacional e internacionalmente. Dichos procesos, se fundamentan en la afirmación “todos tienen derecho a la educación” contemplada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y por otra parte, en la Conferencia General de la UNESCO (1960) en la cual se establece la lucha contra las discriminaciones en los procesos de enseñanza, cuando se prohíbe:

Destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana.

Así mismo, el derecho a la no discriminación también se hace presente en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y en el marco de la Educación para Todos, tanto con la Declaración de Jomtién (1990) como con la de Dakar (2000).

A nivel nacional, se toma como referencia en primera medida algunos artículos de nuestra legislación, que priorizan los procesos inclusivos en todos los ámbitos, siendo el educativo uno de los más relevantes. El primero es el artículo 67 de la Constitución Política que expresa la obligatoriedad de la organización y prestación de la educación formal para todo tipo de población sin distinción alguna; el segundo es el artículo 68 sobre la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales como obligaciones especiales del Estado. Por otro lado, los artículos 46 al 49 de la Ley 115 (1994) hablan del derecho a la educación para personas con algún tipo de discapacidad

y de la obligación de los establecimientos educativos de plantear acciones pedagógicas que adecuen y atiendan los requerimientos de la inclusión.

Estos artículos brindan la oportunidad de acoger poblaciones que hasta esa fecha, eran atendidas por programas de educación especial; generando así, el paso de un modelo médico o de rehabilitación, que considera la discapacidad como un comportamiento anormal o la manifestación externa de una alteración del individuo, a un modelo de formación con una nueva concepción, orientada desde el reconocimiento de los derechos humanos, la autonomía, la integración, las capacidades y los apoyos; enfatizando en la interacción de la persona y el ambiente donde vive.

Por otro lado, el decreto 3020 de 2002, en el artículo 11 establece los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, para fijar la planta de personal en las Instituciones Educativas de nuestro país, encargadas de la atención a población con necesidades educativas especiales.

En el año 2008, el Ministerio de Educación Nacional publica la guía No. 34, llamada cartilla de educación inclusiva, con la cual, incorpora el concepto de Inclusión en el marco de los procesos de autoevaluación para el mejoramiento. Esta, podría identificarse como uno de los primeros intentos en nuestro país, por avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad.

Así mismo, el decreto 366 de 2009, organiza los servicios de apoyo pedagógico para la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales y además establece la obligatoriedad de una oferta educativa inclusiva para los estudiantes con discapacidad en nuestro país, estableciendo en su artículo 4, que para la prestación de dicho servicio, las instituciones educativas deben organizar, hacer flexible y adaptar su currículo, planes de estudios y procesos de evaluación para que el derecho a la educación y a la participación social se desarrolle plenamente.

En este sentido, a nivel local la Secretaria de Educación del Distrito Capital, plantea inicialmente la integración académica y social de las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales, constituyendo una política prioritaria, con la que buscaba fomentar la no discriminación y la educación integral para esta población. Al respecto y con el fin de aclarar su postura, la Secretaría de Educación define los procesos de integración como:

La igualdad de oportunidades, como derecho a vivir y participar dentro de su comunidad, como proceso gradual y dinámico de aprendizaje que se transforma para dar respuesta a las necesidades educativas del educando, no como la simple acción de llevar la persona con limitaciones al aula (SED 1999).

Actualmente la Secretaria de Educación de Bogotá, en el marco del programa Educación Incluyente, escuelas diversas y libres de discriminación apuesta a la inclusión desde el “enfoque diferencial”, buscando promover la calidad educativa con igualdad de oportunidades y posibilidades, ampliar y desarrollar estrategias y metodologías de enseñanza flexibles, fomentar la participación, la cooperación de toda la comunidad educativa promoviendo el aprendizaje y la enseñanza colaborativa entre otros.

Por último, es importante tener en cuenta las *Orientaciones Generales para la atención educativa de las personas con discapacidad en el marco del derecho a la educación* (2012) que presenta las disposiciones pedagógicas, técnicas y operativas para posibilitar la educación inclusiva, desde el enfoque de educación para todos y educación inclusiva en nuestro país.

Justificación

Es común encontrar estudiantes que presenten barreras para el aprendizaje en el salón de clase y la mayoría de las veces, se cree no tener las herramientas suficientes para atender esta población de manera apropiada, entonces, bajo el supuesto de falta de capacidad para aprender se les mantiene en el sistema bajo criterios de inferior calidad a los del resto del grupo, sin mayores oportunidades de aprendizaje y sin el fortalecimiento de habilidades sociales necesarias para su

interacción con el entorno. La situación descrita anteriormente no permite que exista una verdadera atención a la diversidad, por el contrario, se está haciendo del aula de clase y de la institución educativa un espacio propicio para la exclusión y el fracaso escolar.

De acuerdo con la UNESCO (2006) existen 77 millones de niños que no están en la escuela y por lo menos 25 millones de ellos tienen discapacidad. Además, solo un 5% de niños con discapacidad logra terminar la educación primaria (Banco mundial, 2009). Estas cifras demuestran el panorama de la educación inclusiva, la necesidad de abordar el tema y plantear propuestas de trabajo en este marco de acción.

Al implementar un enfoque de educación inclusiva en una institución educativa, no se busca partir desde una concepción de discapacidad y atención de estudiantes especiales, si no, reconocer una concepción de necesidades educativas de todos los estudiantes, desde un paradigma pedagógico que promueva las nuevas formas de producción de conocimiento en el aula (Borsani, 2012).

Se plantea entonces, que la discapacidad es resultado de la interacción entre un individuo con características particulares y un entorno que puede constituirse en barrera o facilitador, que todos los niños tienen derecho a la educación y a un sistema educativo que debe ajustarse para satisfacer las necesidades educativas de todos y que todos los estudiantes de un aula son sujetos de aprendizaje.

Analizando la situación actual del Colegio Agustín Fernández, se viene implementado el proyecto: *“Todos a aprender ya”*, desde el cual, se han venido desarrollando procesos para trabajar de manera incluyente con los estudiantes que luchan contra las barreras para el aprendizaje y la participación y que cuentan con diagnóstico de discapacidad cognitiva. Pero una dificultad en el desarrollo del mismo, ha sido la falta apropiación por parte de los docentes, pues se acostumbra a que el equipo de enfoque diferencial sea quien desarrolle e implemente las adecuaciones curriculares para cada estudiante a través de la construcción de proyectos personalizados de flexibilización curricular.

Este aspecto evidencia que el docente no asume un rol activo dentro de estos procesos de adecuación, pues se observa una intervención a los contenidos e indicadores de desempeño, dejando de lado transformaciones necesarias en otros componentes del currículo, como los son la metodología del maestro y el proceso de evaluación.

Se debe asumir el compromiso de apoyar a todos los estudiantes sin distinción y replantear las estrategias de trabajo promoviendo adecuaciones curriculares que se fundamenten en el reconocimiento al estudiante con o sin barreras para el aprendizaje desde sus particularidades, capacidades y diferencias; teniendo en cuenta su nivel de desarrollo, su competencia curricular, sus intereses y necesidades. De ésta forma, se desarrollarían verdaderos procesos de inclusión en las instituciones educativas.

Resulta un reto importante para la institución, fortalecer los procesos de inclusión dentro de las aulas, optimizando la aplicación efectiva de las flexibilizaciones curriculares, por medio de la reestructuración de las prácticas pedagógicas docentes, el desarrollo de estrategias encaminadas a fortalecer las diferentes dimensiones del ser y el trabajo articulado con padres de familia.

Es así como se plantea el siguiente proyecto de investigación, con el propósito de buscar e implementar nuevas modalidades de prácticas educativas, que fomenten una verdadera escuela plural, democrática e inclusiva que responda a la diversidad desde el reconocimiento y la valoración de las necesidades de todos los estudiantes.

Pregunta de investigación

Pregunta general.

En el marco de la educación incluyente, el interés principal del proyecto de investigación es indagar acerca de *¿Cuáles son los efectos de las adecuaciones curriculares en el proceso escolar*

de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación del grado 403 de la jornada mañana del colegio Agustín Fernández, sede B?

Preguntas específicas.

Este interés investigativo, es resultado de una serie de interrogantes que a nivel personal surgen frente a los procesos de educación inclusiva en las instituciones educativas distritales:

- ¿Cómo se viene desarrollando el proceso de inclusión actualmente en el Colegio Agustín Fernández?
- ¿Cuál es la percepción de Inclusión que manejan los estudiantes y docentes de la sede B del Colegio Distrital Agustín Fernández?
- ¿Cómo favorecer a todos los estudiantes desde el proceso de inclusión?
- ¿Qué tipo de estrategias se deben implementar para el desarrollo de prácticas inclusivas y el fomento de la atención a la diversidad?

Objetivos

Objetivo general.

Implementar adecuaciones curriculares que favorezcan el proceso escolar de todos los estudiantes y permitan minimizar las barreras para el aprendizaje que se presentan en el grado 403 JM del colegio Agustín Fernández Sede B.

Objetivos específicos.

1. Indagar sobre el proceso de inclusión que viene desarrollando la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández.

2. Sensibilizar a los estudiantes del grado 403 JM frente a la importancia de valorar la diversidad en los procesos de inclusión.
3. Desarrollar estrategias de adecuación curricular que fortalezcan el proceso escolar de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación dentro del grado 403 JM.

Capítulo 2. MARCO TEORICO

Estado del arte

Dando apertura al desarrollo del trabajo, en el presente capítulo se abordarán los antecedentes consultados para el desarrollo de la investigación. Se citarán trabajos realizados en diferentes instituciones nacionales e internacionales que se enfocaron en proceso de educación incluyente, practicas inclusivas y/o adecuaciones curriculares como estrategia de intervención pedagógica para contrarrestar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Trabajos de investigación a nivel nacional.

A nivel nacional se citan tres trabajos de investigación que priorizan los procesos de educación inclusiva en instituciones de educación regular.

El primer trabajo de investigación desarrollado por Gómez (2011), llamado: “Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo”, desarrollado en la Maestría de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, tuvo como objetivo analizar las concepciones, modelos y puntos de vista que la comunidad educativa del Colegio Distrital José Martí tenía con respecto al proceso de INCLUSIÓN ESCOLAR que en ese momento se estaba implementando.

La metodología central que utilizó fue el Estudio de Caso Instrumental, las técnicas para la recolección de datos que se emplearon fueron los relatos y métodos biográficos que permitieron comprender la mirada crítica de los actores escolares que participaron en la investigación.

La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

1. La Institución Educativa no maneja un concepto claro de Inclusión Escolar, y esto se refleja en las concepciones que los docentes, padres de familia y estudiantes tienen acerca de este proceso.
2. Los estudiantes con necesidades educativas especiales la gran mayoría de veces quedan al margen en el proceso educativo, brindándoles apoyo en su proceso de manera segregada.
3. Los estudiantes consideran que la actitud del docente se encamina hacia el desarrollo de actividades académicas; en este sentido consideran como actitudes inclusivas cuando el docente genera trabajos en equipo y colaborativos.
4. Aunque la Institución cuenta con docentes de apoyo para el trabajo en el aula con estos estudiantes, es escaso el trabajo en equipo e interdisciplinario que se crea entre los maestros que permita fortalecer este proyecto inclusivo.
5. Los Padres de Familia, ven el proceso educativo de sus hijos dentro del proyecto de inclusión como una participación y derecho a la educación, como la implementación y puesta en marcha de una política pública, pero no sienten en sus apreciaciones que sus hijos y la institución hablen el mismo idioma.
6. Los estudiantes observan el proceso de inclusión como la aceptación y ayuda hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales en el aula, pero el rechazo es evidente en algunos de ellos por desconocer los tipos de discapacidades de sus compañeros.
7. Hablar de Inclusión Educativa no solo precisa generar ambientes en el aula que motiven y den cabida a estos procesos sociales, sino que requiere de un currículo flexible que se adapte a las condiciones de los estudiantes, y no que sean los estudiantes quienes deban ajustar sus procesos a las exigencias de un currículo tradicional y etiquetador.

La información recolectada, analizada y presentada en esta investigación resulta bastante útil para el proyecto que se planea desarrollar, ya que genera una mirada real de un proceso de inclusión en una Institución Educativa Distrital, pero lo hace desde las vivencias y experiencias de los actores inmersos en el proceso, lo que contextualiza la educación inclusiva en el país y específicamente en la ciudad de Bogotá. Las conclusiones recolectadas dan luces acerca de las necesidades reales de este tipo de procesos en las escuelas y enfoca hacia qué elementos se debe enfatizar en las futuras propuestas que en materia de inclusión se puedan generar.

La segunda investigación que se considera importante resaltar recibe el nombre de: “Estrategia didáctica para docentes hacia la inclusión Escolar” y fue desarrollada por Pérez (2013) en la especialización en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana. En esta investigación, el propósito principal fue plantear una Estrategia Didáctica de inclusión escolar para docentes del Colegio Emilio Sotomayor Luque que se encuentra ubicado en la Vereda Canelón, del municipio de Cajicá. El proyecto está organizado en tres etapas; la primera hace referencia al diagnóstico de la Institución Educativa, la segunda a la recolección de datos y al análisis de los mismos y por último la propuesta Estrategias Didácticas, la cual queda abierta a su implementación y evaluación por parte de la Institución.

Las principales conclusiones de la investigación fueron:

1. Un proceso de inclusión requiere desarrollar un cambio en la planeación de actividades y exige la implementación de estrategias y metodologías, que brinde toda la posibilidad de alcanzar los conocimientos y competencias que requiere el mundo de hoy.
2. Los docentes al realizar la planeación de las actividades escolares, se basaron en los conocimientos obtenidos en los talleres, para aplicar la metodología y estrategia que favorece la educación inclusiva.

3. Las directivas del colegio se interesaron por implementar la estrategia didáctica, para mejorar la calidad de vida de los estudiantes con capacidades diferentes y proyectar la inclusión escolar en la Institución Educativa.
4. Se observó que el tema de inclusión favorece la vivencia de los valores, que toda institución debe promover sus experiencias educativas; para mejorar la convivencia escolar entre pares y docentes.

Esta investigación resulta relevante para el proceso que se proyecta desarrollar porque arroja información clara acerca de la importancia de implementar estrategias didácticas innovadoras para el desarrollo de una verdadera educación inclusiva. Además, resulta interesante analizar que este tipo de experiencias rompen esquemas tradicionales y exigen la transformación de estrategias preestablecidas, brindando la oportunidad para el aprendizaje de la comunidad educativa en general, favoreciendo la convivencia escolar y valorando la diferencia como posibilidad de aprendizaje.

La tercera investigación a nivel nacional fue desarrollada por Agudelo y Sierra (2010) por medio de la cual buscaban identificar los aspectos del diseño curricular y de las prácticas pedagógicas de los docentes, que evidenciaban los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, y las transformaciones necesarias para generar un currículo y las prácticas cada vez más incluyentes en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín.

Esta investigación fue de carácter cualitativo de tal manera que se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación directa para acercarse a los participantes. Se trató de una investigación no experimental, ya que estudió a los sujetos sin realizar deliberadamente algún tipo de manipulación de las variables y sólo se observaron los fenómenos en su ambiente natural para un análisis posterior.

La observación directa, se llevó a cabo de manera exhaustiva durante 18 meses y en el tiempo y espacio en que se desarrollaban las diferentes actividades relacionadas con los procesos de diseño curricular y prácticas pedagógicas. La entrevista semiestructurada permitió fortalecer el análisis y confrontar los hallazgos, combinada con la observación directa, se decidió indagar, a partir de entrevista semiestructurada con docentes, administrativos y directivos, sobre el diseño curricular y las prácticas pedagógicas que evidenciaban los postulados de inclusión en la Coordinación de Ciencias Básicas.

Las conclusiones más importantes de la investigación son:

1. Las prácticas pedagógicas imperantes se caracterizan por un control ejercido de arriba hacia abajo, o sea de la institución al profesor, y de éste al estudiante. Las decisiones se toman en la cúspide. Lo fundamental es el intelecto, no la persona. No se tiene en cuenta la solidaridad y el bien común, la cultura del individualismo caracteriza la institución.
2. La formación y capacitación de docentes es una acción prioritaria y su objetivo debe tender a la reorganización didáctico-curricular, “con énfasis en las relaciones pedagógicas y afectivas que se establecen en la clase”.
3. En los principios estructurales de sus lineamientos pedagógicos, enmarca los principios de inclusión y respeto a la diversidad, sin embargo, solo está en el papel, su realidad connota lo contrario porque en sus prácticas refleja la exclusión y el poco interés por la atención a la diversidad.
4. Los docentes de la Coordinación de Ciencias Básicas y los docentes en general, conviven cotidianamente con la realidad de la exclusión en sus prácticas pedagógicas, para lo cual crean mecanismos de defensa ante la impotencia sentida, quizás por las o sus limitaciones en los momentos en que debe de intervenir.

5. Cuando el docente y el currículo a través de su práctica pedagógica no permiten la participación conjunta del estudiante, se le impide el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, esto conlleva en sí, a que tanto la Institución como sus estudiantes no reflejen ese ideal de inclusión y diversidad.

6. El aspecto curricular, aunque revisado semestre tras semestre, sigue siendo homogéneo, está diseñado para atender a una población estandarizada sin tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, ni las dificultades que puedan manifestar.

Otros antecedentes locales importantes.

Además de las investigaciones que a nivel nacional se consultaron, es importante incluir dentro de los antecedentes nacionales, la visita realizada a una institución educativa de carácter privado de la misma localidad (Usaquén), la cual permitió establecer un punto de comparación entre el programa de enfoque diferencial de la institución Educativa Agustín Fernández y el centro de apoyo pedagógico de dicha institución privada e identificar información importante para el planteamiento de la propuesta pedagógica de intervención.

De la visita se pueden resaltar los siguientes aspectos:

1. El centro de apoyo pedagógico (CAP), como es denominado el programa de apoyo a estudiantes con dificultades en esta institución, lleva cinco años, ofreciendo los siguientes tipos de intervención:
 - a. En primer lugar, está la acomodación en aula, orientada a niños con dificultades leves, que simplemente requiere hacer unas adecuaciones en la organización de la clase para que niño pueda acceder al conocimiento.

- b. En segundo lugar, el CAP ofrece los servicios de terapia ocupacional y/o de fonoaudiología.
 - c. En tercer lugar, se encuentra el servicio que se ofrece a los estudiantes que requieren apoyo pedagógico en algún área del conocimiento, para reforzar los conceptos trabajados en clase y fortalecer su proceso escolar.
 - d. El siguiente servicio, es la remisión al equipo de psicología de la institución, pues la dificultad de los estudiantes es a nivel comportamental y requiere ese tipo de apoyo.
 - e. Un programa de apoyo para los estudiantes con talentos excepcionales que fortalece habilidades escolares y canaliza sus intereses por medio del desarrollo de proyectos personales planteados desde los gustos e intereses del propio estudiante con este tipo de características.
 - f. Por último, está el programa de prevención que se implementa por medio de un tamizaje que permite observar y evaluar dispositivos básicos de aprendizaje y que es aplicada a todos los estudiantes de preescolar y primaria. Esta valoración inicial le brinda la oportunidad al equipo del CAP para presentar los resultados a profesores y además entregar una serie de estrategias grupales sugeridas para contrarrestar dificultades y fortalecer las habilidades de los niños. En bachillerato únicamente se desarrolla con los niños de bajo desempeño escolar del año anterior.
2. El equipo del CAP está compuesto por 2 terapeutas ocupacionales y 2 fonoaudiólogos, que trabajan bajo la supervisión del coordinador del programa. Ninguno de ellos es profesor del colegio, pues se prefiere trabajar con personas externas para que puedan

tener una visión imparcial de los niños y mantener dos miradas la pedagógica y terapéutica.

3. La intervención personalizada se realiza en la tarde, pero también se realiza acompañamiento en aula desde preescolar hasta sexto. A partir de séptimo no se realiza para no etiquetar, ni exponer al niño frente a sus compañeros.
4. Los profesionales del CAP realizan observación en aula, especialmente al niño en aspectos como: postura, atención, impulsividad, fuerza muscular, ritmo de trabajo, organización de su espacio, entre otras cosas. Pero en ocasiones es necesario observar a las profesoras para identificar si la dificultad es del niño o de las estrategias pedagógicas empleadas. En este sentido afirman que es importante que los niños no sean vistos como problemas sino como sujetos en proceso de aprendizaje.
5. Además de las observaciones, la directora de grupo asiste semanalmente a comité de grado, en cual se hablan de casos especiales con la coordinación para evaluar si necesita algún tipo de remisión o valoración y si el CAP debe intervenir.
6. El equipo del CAP afirma que su experiencia ha mostrado que el trabajo realizado ha dado resultados satisfactorios y por ende se observan mejoras en el proceso escolar de los niños.
7. Las instalaciones del CAP cuentan con salones de:
 - a. Tareas: equipado con varios computadores y biblioteca.
 - b. Apoyo en lenguaje.
 - c. Inglés y/o francés.
 - d. Matemáticas, física y química.
 - e. Terapia ocupacional
 - f. Material muy bien dotado.

Un aspecto relevante de la visita es el proceso de articulación y la comunicación efectiva que existe entre el aula de clase y el centro de apoyo, lo cual beneficia a los estudiantes, pues no se aplican estrategias de trabajo de forma aislada, sino que se complementan las acciones entre ambos frentes.

En este sentido, se ratifica que uno de los inconvenientes que actualmente se observan en el proyecto de enfoque diferencial de la institución en la que se desarrolla la investigación, está muy relacionado con la ausencia de este tipo de comunicación entre el programa y el aula de clase. Esta situación ha fomentado que docentes de aula y profesionales del programa trabajen de forma aislada y no se complementen con sus acciones; por ende, el impacto del proceso no se hace visible, ni arroja mayores resultados.

Dejando de lado el condicionante de presupuesto y recursos, que es notablemente desigual entre el colegio privado visitado y la institución educativa distrital Agustín Fernández, se puede afirmar, que la visita lleva a reflexionar acerca de la posibilidad de asumir algunos planteamientos que utiliza el CAP, obviamente contextualizándolos a la realidad de la institución, y al tipo de población que se atiende.

Por ejemplo, observar un lugar lleno de material y de recursos permite inferir la importancia que tiene propiciar un ambiente que favorezcan la motivación, diseñando actividades mucho más lúdicas y llamativas para el estudiante, logrando centrar su interés hacia su proceso escolar.

A pesar de no contar con recursos económicos comparables a los de la institución privada, es posible intervenir en las estrategias, la organización escolar y la personalización de ciertas situaciones de aprendizaje para favorecer el proceso escolar de todos los estudiantes.

Todos esta información y las observaciones realizadas, fueron de gran utilidad en el planteamiento de la propuesta pedagógica implementada en el proceso investigativo, y a la docente investigadora, como reflexión sobre su propia práctica pedagógica.

Trabajos de investigación a nivel internacional.

A nivel internacional se citan cinco trabajos de investigación sobre procesos de educación inclusiva en instituciones de educación regular.

La primera investigación llamada: “La inclusión del alumno que presenta barreras para el aprendizaje y la participación en las actividades académicas dentro del aula de 3ºB” cuyo autor Muñoz (2013) de la Maestría en Educación básica de la Universidad pedagógica Nacional de Zacatecas, México. La investigación se realizó en una escuela, de la comunidad de Villa Hidalgo, tomando como objeto de estudio a un alumno durante el ciclo escolar 2010-2011, se partió de la observación empírica de una situación en la que el alumno no era incluido en las actividades académicas dentro de su aula, por lo que no interactuaba y convivía con todos sus compañeros de grupo, no realizaba las actividades por el grado de dificultad, no existía una adecuación a los contenidos.

El sustento empírico de esta investigación lo integran: registros elaborados en las sesiones de trabajo, fotografías, evaluación psicopedagógica, planeaciones con sus ajustes curriculares integradas en la Propuesta Curricular de Ajustes Razonables, videos y cuaderno del alumno.

La investigación concluye:

1. La inclusión comienza en el aula de cada institución, bajo un trabajo colaborativo entre los responsables de la educación de los alumnos y un currículo flexible que permita ese ajuste para la adquisición de aprendizajes significativos.
2. Para lograr escuelas inclusivas se requiere de un cambio en el paradigma educativo, enmarcado en el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

3. La inclusión educativa requiere que las instituciones educativas modifiquen, la planeación curricular, la organización del aula y la estructura para poder atender a todos los estudiantes.
4. En un proceso de inclusión se ven favorecidos todos los estudiantes con y sin Barreras para el Aprendizaje y la Participación, ya que la maestra puso en práctica la Propuesta Curricular de Ajustes para todos.

La investigación da aportes valiosos en cuanto a los contenidos y la metodología trabajada. Fortalece el proceso de profundización en adecuaciones curriculares en educación inclusiva. Los resultados demuestran la importancia de propuestas de intervención pedagógica innovadoras que faciliten el aprendizaje de todos.

La segunda investigación internacional que se tiene en cuenta, fue elaborada por Izaguirre (2012) y se llama: “Intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje relacionada con el conocimiento y disposición en los docentes de las escuelas de aplicación del departamento de Comayagua”. Esta investigación se realizó con el personal docente de las escuelas de aplicación anexas a la Escuela normal América en el departamento de Comayagua y aborda el tema de la intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje que se analiza teniendo en cuenta los conocimientos de los docentes sobre el tema y la actitud frente al proceso de intervención educativa con esta población.

Las principales conclusiones de la investigación son:

1. La variable con mayor peso es la disposición del docente frente a las dificultades de aprendizaje y su proceso de intervención.
2. Trabajar conjuntamente ambas variables: conocimiento y disposición en los maestros favorecerá significativamente los procesos de intervención.

3. La hipótesis planteada por la investigadora acerca de la influencia de estas dos variables en los procesos de intervención queda comprobada y aceptada.

La importancia de esta investigación para el proceso que se proyecta, radica en que las dos variables analizadas, influyen notablemente en los procesos de educación inclusiva. Si el maestro no se capacita sobre el tema y muestra una buena actitud frente a las posibilidades de intervención, seguramente los resultados no serán favorables para los estudiantes.

La tercera investigación internacional que se estudió para la elaboración de este documento es la de Soto (2008), una tesis doctoral que hace un completo recorrido por la evolución en el proceso inclusivo de Costa Rica, proporcionando amplio marco teórico y legal sobre el tema. Para finalizar el autor da una serie de recomendaciones que son importantes para tener en cuenta en todo proceso de educación inclusiva que se desee implementar:

1. Es importante desarrollar trabajo colaborativo entre profesores para la planeación y desarrollo de este tipo de proyectos.
2. Se debe implementar una estrategia de enseñanza y aprendizaje que propicie la igualdad y equidad. Además, es necesario contar con todos los apoyos necesarios en el proceso.
3. Las estrategias de atención a la diversidad deben intervenir el currículo en todos sus elementos, incluyendo los procesos de evaluación y seguimiento.
4. Es importante el trabajo común entre escuela y familia, ya que de ello depende gran parte del éxito de los programas.

La siguiente investigación consultada tiene el nombre de “un recorrido por la inclusión educativa española”, en la cual Susinos (2002) realiza una revisión de las investigaciones y experiencias educativas que responden al modelo inclusivo y que han sido llevadas a cabo en España durante los últimos cinco años. Para ello se seleccionan revistas y actas de congresos

representativos de Educación Especial, de Psicología y Pedagogía. Además, se agrupan las investigaciones en varios ámbitos a partir de la definición del *Índice de Inclusión* y se ofrecen algunas conclusiones sobre el análisis bibliográfico realizado.

De este trabajo se lograron establecer las siguientes conclusiones:

1. El modelo de educación inclusiva es el resultado del modelo social de concepción de la discapacidad. Sin embargo, después del rastreo realizado, la autora afirma que las investigaciones bajo este modelo realmente aún son minoritarias en el ámbito de la Educación, ya que predominan las visiones derivadas de modelos clínicos de intervención.
2. La mayoría de los trabajos consultados se limitan a la reflexión teórica sobre educación inclusiva dejando de lado la innovación en el aula y la aplicación práctica de la teoría.
3. Por otra parte, se advierte también la ausencia de investigaciones y experiencias de amplio alcance dirigidas a la formación. La autora firma que este punto, es necesario para el desarrollo del proyecto inclusivo.
4. Otra conclusión derivada del análisis realizado de fuentes bibliográficas, establece que la inclusión habla de «entornos» de cambios sustantivos en los contextos físicos, curriculares y organizativos de las escuelas, pero la mayoría de las investigaciones que se promueven estos cambios olvidan centrarse en la mejora de habilidades concretas de estudiantes concretos.
5. En el periodo de cinco años consultado por la autora (1997-2001) muchos más trabajos están centrados en la etapa de educación secundaria obligatoria que en primaria. Probablemente esto responde a que esta etapa se ha generalizado más tarde y a las

enormes dificultades que los centros están teniendo para desarrollar una educación respetuosa con la diversidad.

6. Por último, afirman que no se encuentran grandes proyectos inclusivos, porque realmente abundan más las investigaciones puntuales, de carácter local y con un alcance temporal muy limitado, que proyectos a largo plazo y realizados simultáneamente en varios puntos de la geografía nacional. Por esta razón la inclusión tiene un fuerte componente utópico, es un modelo en acción, es más un proceso que un estado.

Por último, otra investigación internacional que se destaca es la realizada por Jiménez (2014), en la Universidad de Málaga llamada “Diseñar para la Diversidad, el reto de la Escuela Inclusiva”. En ésta investigación, el autor hace un análisis y diseño de una propuesta de intervención bajo la propuesta educativa del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), por medio de la cual se busca asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo, favoreciendo la eliminación de barreras que impidan el acceso al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. De esta forma el autor procura brindar igualdad de oportunidades en el aula y plantea unas interesantes reflexiones para todo docente sobre las posibilidades que la escuela debe ofrecer y de la que los docentes son creadores.

Esta investigación brinda aportes relevantes a la investigación ya que surge de las reflexiones de la práctica docente y la búsqueda de nuevos mecanismos que favorezcan la inclusión en el aula como derecho y oportunidad, para que todos los estudiantes se acerquen al aprendizaje. Además, plantea elementos relevantes sobre la planificación de la enseñanza desde y para la diversidad. Así mismo, reconoce la importancia del rol docente dentro del proceso de diseño e implementación de actividades que favorezcan los procesos inclusivos en las escuelas.

Marco teórico

El propósito del presente capítulo es analizar y exponer los fundamentos y conceptos que se consideran válidos para el desarrollo de esta investigación, relacionados con Diversidad, Educación inclusiva, barreras para el aprendizaje y la participación y adecuaciones curriculares.

Diversidad.

La temática de interés investigativo se desarrolla dentro del marco de atención a la diversidad desde la práctica en el aula, con una perspectiva de intervención curricular. De esta manera, comenzaremos definiendo uno de los temas centrales que convoca esta investigación, es decir, la Diversidad.

La palabra *diversidad* proviene del latín “*diversitas*”, que hace relación a aquellas diferencias entre personas, a las características particulares de cada uno, a la disparidad o a la multiplicidad. En este sentido, encontramos diferentes tipos de diversidad: cultural, lingüística, biodiversidad, genética, ecológica, sexual, funcional, entre otras.

Para esta investigación, es apropiado partir de la definición que la UNESCO (2002) otorga a la diversidad, desde un plano cultural, asociándola a la idea de patrimonio común de la humanidad, con la finalidad de satisfacer la necesidad de respetar el multiculturalismo y potenciar la creatividad. La manifestación de esta diversidad se atribuye a las diferentes identidades que convergen en los grupos y sociedades, lo que favorecería el intercambio creativo, siendo de gran importancia preocuparnos de su conservación. Bajo ésta perspectiva se impulsa reconocer y consolidar la diversidad cultural, para ser disfrutada por las siguientes generaciones.

Sin embargo, la diversidad debe ser entendida como un valor propio e inherente a cada persona, que a pesar de los patrones homogeneizadores de las diferentes instituciones sociales, como manifiesta Skliar (2007), permanece intacta haciendo de cada uno de nosotros, un ser

único e irrepetible. En este sentido atender a la diversidad es devolverle cierta ética a la educación, una ética del respeto por lo singular, que reconoce a todas las personas como sujetos ricos en experiencias por compartir.

La diversidad es una característica de todos los individuos de la sociedad, para referir que cada uno tiene unas determinadas capacidades y cualidades. Es así como, desde la escuela debe ser reconocida de modo que no se produzcan exclusiones, ni discriminaciones. De acuerdo con esto, uno de los objetivos en educación incluyente, será fomentar y valorar la diversidad en todos los ámbitos de expresión como sujetos sociales:

Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.), es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Parrilla, 2006: 131).

En concordancia con lo anterior, si bien hoy en día, la atención a la diversidad, ésta considerada como un valor propio de cada individuo que enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje no sólo del niño o niña “diferente”, sino más bien, de todo el grupo en general, no se ha consolidado plenamente en el currículo de las instituciones educativas como tal. Se hace necesario cuestionar y reflexionar sobre las prácticas educativas tradicionales, analizar falencias e incorporar nuevos enfoques y variedad de estrategias que propicien planificación individual reconociendo particularidades, pero brindando experiencias dentro del grupo escolar que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Un aporte importante para el diseño de estrategias curriculares y pedagógicas de educación en y para la diversidad son los seis principios del desarrollo diferencial de Baltes citado en Escribano y Martínez (2013). De acuerdo con dichos principios:

1. El desarrollo es un proceso de cambio en las habilidades para adaptarse a diferentes situaciones que dura toda la vida.

2. El desarrollo ocurre a lo largo de múltiples dimensiones y en más de una dirección a la vez.
3. El proceso de desarrollo debe buscar equilibrio permanente en la influencia biológica y cultural.
4. No todo individuo puede hacerlo todo o posee los recursos necesarios para hacerlo.
5. El desarrollo siempre es modificable.
6. Y por último, el desarrollo está fuertemente influido por el contexto histórico socio cultural.

Estos principios abren posibilidades a la hora de plantear estrategias de intervención en aula, ya que resaltan el desarrollo como un proceso muy ligado al aprendizaje permanente, la motivación y la interacción con el entorno. Todos estos componentes los refuerza la educación para todos, con su propósito de formación de mejores ciudadanos en condiciones de equidad y calidad.

El análisis de estos estudios permite el diseño de propuestas centradas en todos los estudiantes para ayudarles a superar sus debilidades e identificar fortalezas como punto de partida de la acción docente inclusiva.

De acuerdo con Narvarte (2007) el trabajo educativo desde la diversidad debe abarcar ocho dimensiones: las expectativas, la motivación, los estilos de aprendizaje, los intereses, la personalidad, las capacidades, las dificultades de aprendizaje y los factores socioeconómicos – culturales. En este sentido, la escuela es un lugar privilegiado, ya que en ella conviven diferentes condiciones, formas y caminos de acceso al conocimiento. El reto de la escuela hoy es trabajar con y para la diversidad social e individual y multiplicar las posibilidades de intercambio, de cooperación e interacción entre los estudiantes.

Cuando se trata de aprender, los estudiantes nunca serán iguales, seguramente tendrán cosas en común pero también diferencias entre ellos, y la responsabilidad del docente será aprender a usar esa diversidad dentro del aula para crear espacios de aprendizaje que fortalezcan la

formación de individuos, y como afirma Tomlinson (2005) propiciar salones de clase diferenciados, en los que las semejanzas se reconozcan y se utilicen, mientras las diferencias entre los estudiantes se conviertan en elementos importantes a la hora de enseñar y aprender.

Según Magendzo (2000) para trabajar con la diversidad es muy importante identificar las necesidades del grupo y de cada estudiante en particular, en este sentido, se debe propiciar una apertura y flexibilidad del currículo, en dónde la práctica educativa es adaptada a las características del grupo y una organización optativa, en donde de forma esporádica se atienden los intereses particulares del estudiante que lo requiera.

Educar en y para la diversidad no es tarea simple, pero si necesaria en nuestras escuelas, si queremos propiciar aprendizajes que nos permitan vivir fuera de la homogeneidad y con la responsabilidad necesaria para reconocer valores, costumbres, hábitos, miradas y tonalidades diferentes. “Encontrar identidades y sentir de cerca la diversidad es una experiencia multicolor, de una riqueza incommensurable, pero a su vez de mucha perplejidad y creadora de tensiones” (Magendzo, 2000, pág. 193).

De acuerdo con Magendzo (2000), la educación en y para la diversidad hace notar el reconocimiento del "Otro-Otra" como un legítimo "Otro-Otra"; hace notar que la diversidad es un derecho consagrado en la legislación nacional e internacional y hace notar que vivimos en una sociedad respetuosa y promotora de la verdadera democracia, en donde todos y todas tienen el derecho a expresar su palabra, a deliberar desde diferentes perspectivas, a erradicar la discriminación y de esta forma, a consagrar en el plano educacional el principio fundante de la ONU (1948) que establece en su artículo segundo: “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en dicha Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición”.

Lo anterior justifica la urgencia de promover iniciativas educativas, que fortalezcan a los docentes para relacionar el currículo, las prácticas y las metodologías al tema de la

discriminación. La escuela necesita herramientas que desde la pedagogía transformen la escuela hacia una verdadera educación en y para la diversidad.

Educación Inclusiva.

Para profundizar en este término se parte de la definición que da la UNESCO (2005) sobre educación inclusiva, reconociendo la existencia de necesidades educativas en todos los estudiantes y propiciando mayor participación en el aprendizaje para todos, logrando así, la reducción de fenómenos de discriminación y exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales, como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO 2005 pág. 14.)

Desde esta perspectiva puede asumirse que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho fundamental de todo ser humano y la base para lograr una sociedad más justa y recibir una educación de calidad, que considere y respete las diversas capacidades y necesidades, costumbres, etnias, idiomas, etc.

Recorrido histórico de la educación inclusiva.

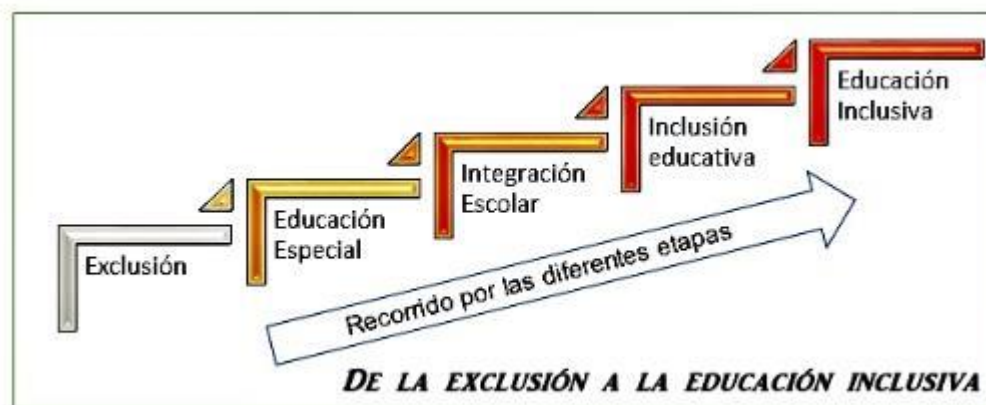


Figura 1. Recorrido de la inclusión a la educación Inclusiva

Fuente: elaboración propia

En la búsqueda del enfoque más adecuado para lograr beneficiar a todos los estudiantes con y sin discapacidad, la educación inclusiva atravesó por varias etapas a lo largo de los años:

1. La exclusión, en la cual durante muchos años los niños y jóvenes con discapacidad intelectual fueron excluidos de toda alternativa educativa, bajo el supuesto de que no tenían capacidad para aprender.
2. La educación especial, que hizo visibles socialmente por primera vez, a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, demostrando que con pedagogía adecuada podían alcanzar muchos logros académicos y sociales antes impensables para ellos. Sin embargo, les brindaba una alternativa segregada que los seguía excluyendo de la educación formal.
3. La Integración Educativa, que permite la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual dentro de aulas de educación regular, con pares sin discapacidad. Busca preparar al estudiante con discapacidad intelectual para que logre ser parte de estos contextos. Sin embargo, de acuerdo a esta perspectiva inicial, es el estudiante quien tiene que ajustarse al entorno escolar, pues este se caracteriza por su carácter homogeneizador.

4. La Inclusión educativa, que de acuerdo con Ainscow (2001), propone que la escuela debe ser la única institución educativa, en la que todo el mundo tiene el mismo derecho a participar.

5. Por último, la Educación Inclusiva, que no se conforma con admitir a las personas en situación de discapacidad, sino que modifica su estructura organizativa, su currículo, su proceso de enseñanza-aprendizaje, su metodología, sus sistemas de evaluación, su estilo docente, para adaptarse a las peculiaridades de estos alumnos, que son también los suyos (Ruiz, 2009).

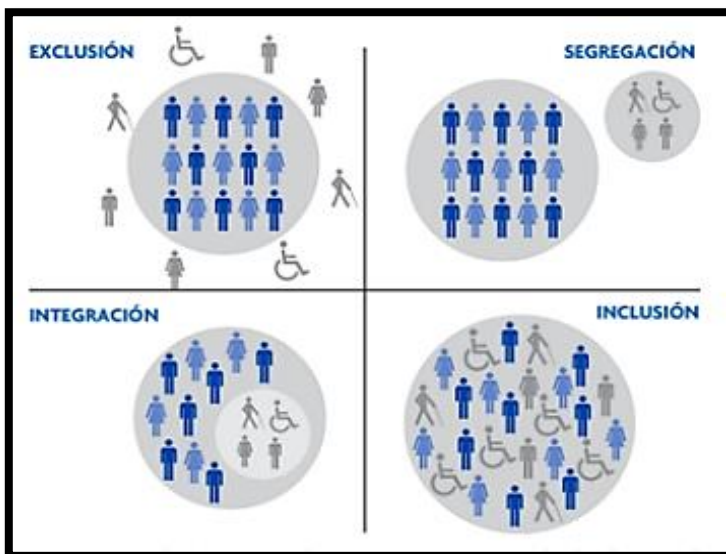


Figura 2. Representación enfoques históricos sobre inclusión

Fuente <http://elaprendizajesinbarreras.blogspot.com.co/2014/03/inclusion-exclusiva.html>

Una escuela inclusiva.

La escuela inclusiva, reconoce que todos los estudiantes, pueden aprender y pretende eliminar las barreras que limitan el aprendizaje o la participación en un aula de clase, generando igualdad de oportunidades para todos.

Este enfoque parte de una concepción social de *discapacidad*, que plantea que ésta, puede ser el resultado de la interacción de un individuo con su contexto, en el cual convergen experiencias, circunstancias sociales y económicas, personas, políticas educativas, cultura escolar, métodos de enseñanza, entre otros, que pueden en algún momento convertirse en obstáculo o barrera para el aprendizaje.

Dentro de esta concepción es fundamental a la hora de planear, tener en cuenta planteamientos como: (a) derechos humanos, (b) dignidad y libertad, (c) inclusión social y vida independiente, (d) no discriminación y accesibilidad, (e) valoración y respeto por la diferencia, (f) igualdad de oportunidades con equidad.

Desde la mirada social en la cual enfatiza la educación incluyente, es necesario reconocer y tomar en cuenta diferentes tipos de necesidades a atender dentro del aula de clase:

1. Las necesidades educativas individuales: las cuales son propias de cada persona, responden al concepto de diversidad ya que cada estudiante tiene motivaciones, experiencias, ritmos y capacidades diferentes.
2. Las necesidades educativas especiales: que como su nombre lo indica, son necesidades específicas de algunas personas, requieren atención y apoyo especializado, pero no están referidas necesariamente a una condición de discapacidad. Pueden ser de carácter temporal o permanente.
3. Las necesidades educativas comunes: Son aquellas que tenemos todas las personas y las compartimos sin distinción, por ejemplo: relacionarnos con los demás, desarrollar nuestra identidad y autoestima, nuestro pensamiento lógico, etc.

La educación inclusiva busca identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje, maximizar los recursos para apoyar las necesidades educativas de todo el grupo y favorecer el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido se fundamenta en el derecho a la educación, a la igualdad y a la participación dentro de la comunidad.

De acuerdo con Lindqvist (1998) "Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes" (pág. 54).

Toda propuesta de educación inclusiva que se diseñe, tendrá que enfatizar en los procesos de aprendizaje social de los actores en el escenario educativo, dentro de contextos particulares. Para lograrlo, será necesario basarse en principios de colaboración, innovación y transformación de las prácticas pedagógicas dentro del aula para orientar procesos en una dirección más incluyente.

Los requerimientos necesarios para el desarrollo de este tipo de propuestas los plantea (Eheita, 2006) de la siguiente manera:

1. La educación debe orientarse hacia un cambio de valores y prácticas más acordes con la dignidad de todos los seres humanos.
2. Es necesario pensar en un cambio profundo respecto a la estructura, organización y funcionamiento de nuestros centros educativos.
3. Debe favorecerse la articulación con la cultura, para mejorar la convivencia y el respeto a la diversidad.

4. La preocupación por los estudiantes en desventaja y con mayor riesgo de exclusión debe ser central en la política de la institución.
5. Utilizar estrategias y métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración de todos aquellos que se encuentran en un proceso escolar en desventaja.
6. Utilizar el aprendizaje cooperativo para fortalecer la atención a la diversidad y educación para todos.
7. Convertir las prácticas de colaboración y ayuda en foco de atención prioritaria en las políticas de desarrollo curricular.
8. Promover el sentido de pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar la participación y luchar contra la exclusión.
9. La educación inclusiva es un valor y una actitud de respeto por la diferencia y de compromiso por generar oportunidades de aprendizaje para todos.

De acuerdo con lo anterior, para lograr una verdadera educación inclusiva debemos tener en cuenta aspectos facilitadores que permitan la mediación de todos los estudiantes hacia el conocimiento, como por ejemplo: un currículo flexible o adecuado a las capacidades y necesidades, el respeto de los ritmos de aprendizaje, el desarrollo de prácticas pedagógicas participativas y activas y la implementación de ambientes de aprendizaje que respondan a los intereses de los estudiantes.

La Educación Inclusiva resulta valiosa porque favorece la formación en valores de la comunidad educativa, desarrolla habilidades sociales y de resolución de problemas en el estudiante, fortalece las estrategias pedagógicas de los docentes y ayuda a mejorar la calidad de la educación. “La educación inclusiva ofrece una oportunidad inmejorable para que las nuevas

generaciones de ciudadanos crezcan con una nueva visión y conciencia de la discapacidad” (Salazar, 2003).

Prácticas inclusivas.

En concordancia con Ferrández, R y Moliner, O (2011)

Una buena práctica, puede considerarse a toda actuación que se oriente a partir del compromiso de profesores, estudiantes y padres de familia, para promover la participación y el éxito de todos los estudiantes, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad. No es una cuestión de “todo o nada”, sino fundamentalmente de promover y valorar procesos.

Siguiendo la idea planteada, se puede decir que es cuestión de brindar sentido a las todas las vivencias que se dan al interior del aula y que permiten promover un ambiente de respeto, valoración y apoyo a la diversidad. No existen prácticas ideales, éstas se desarrollan teniendo en cuenta el contexto en el cual estén inmersas, los objetivos propuestos y las motivaciones e intereses de quienes las llevan a cabo.

En este contexto una propuesta para lograr esa indagación y reflexión sobre la práctica docente se plantea por medio de las llamadas “prácticas inclusivas en el aula”, sobre las cuales Duk (2003) plantea los siguientes indicadores:

1. Las clases siempre deben responder a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizajes de todos los estudiantes.
2. Los contenidos y actividades de aprendizaje deben ser accesibles para todos los estudiantes.
3. Se deben planear actividades que promueven la comprensión, la aceptación y la valoración de las diferencias.
4. Se deben promover la participación activa y responsable de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

5. Las actividades deben favorecer al aprendizaje cooperativo.
6. La evaluación debe estimular los procesos de todos los estudiantes.
7. La disciplina en el aula debe basarse en el respeto mutuo.
8. La planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza debe realizarse en forma colaborativa.
9. Los profesores deben favorecer la participación y proporcionar apoyo al aprendizaje de todos.
10. Los profesionales de apoyo deben facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Estos indicadores nos permiten hacer una revisión a conciencia de la realidad de las prácticas docentes, en cuestión de atención a la diversidad y educación para todos, replantear aspectos metodológicos que lo ameriten para beneficiar a los estudiantes y planear propuestas de intervención pedagógica que asuman la educación inclusiva como un reto necesario para mejorar la calidad de la educación.

De acuerdo con este planteamiento, los autores Echeita y Ainscow (2010) establecen unos principios, necesarios de examinar para fortalecer las prácticas docentes, y así configurar sistemas educativos más incluyentes y con mayor equidad. Los cuatro principios son los siguientes:

1. La inclusión es un proceso que permite responder a la diversidad, aprender a vivir con la diferencia y a la vez sacar partido de ella.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes sin excepción.

3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Barrera para el aprendizaje y la participación.

El término barrera para el aprendizaje es introducido por Ainscow y Booth (2000) para nominar aquellos obstáculos que pueden presentarse en el aula de clase y no permiten que el estudiante construya aprendizaje:

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2002, Págs. 20).

En este sentido, la expresión de barreras, permite aceptar que las dificultades de un sujeto pueden ser superadas por medio del trabajo entre y para todos, ya que no sitúa la dificultad específicamente a nivel intrapersonal, si no que una serie de factores externos que, intervenidos de forma correcta, pueden llegar a potenciar el aprendizaje del estudiante en desventaja.

Podemos categorizar como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto al proceso de aprendizaje y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente se tienen y se aplican, y que en la interacción diaria generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

Las barreras son de distinto tipo y condición; son establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas culturas; limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de

algunos alumnos en condiciones equitativas con sus iguales en los centros escolares a los que acuden (Echeita, 2006, pág. 115).

Como señala Echeita (2006), cuando el entorno de un estudiante se encuentra impregnado de barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, entre otras), se dificulta el acceso al sistema educativo, la calidad de su permanencia en él y la culminación normal de las diferentes etapas escolares. Por lo tanto, el aprendizaje desde un enfoque incluyente, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno.

Las barreras para el aprendizaje pueden presentarse en tres dimensiones:

1. En la cultura escolar, relacionadas con los valores, creencias y actitudes compartidas.
2. En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento de la Institución educativa, es decir en los proyectos educativos y curriculares, comisiones de evaluación, equipos docentes, directivos y consejo académico, horarios, organización de los grupos, distribución de recursos, etc.
3. En las prácticas concretas de aula, relacionadas con la metodología de enseñanza, relaciones entre los alumnos y docentes, prácticas evaluadoras, recursos, etc.

Tal y como lo plantea Puigdellivol (2008) existe una clasificación de las barreras para el aprendizaje y a participación que podemos encontrar en la escuela:

1. Barreras Actitudinales: relacionada con la actitud negativa de algunos de los miembros de la comunidad educativa (profesor, padre de familia, estudiantes). Podemos encontrar actitudes como bajas o muy altas expectativas, sobreprotección, rechazo abierto o encubierto y acoso.

2. **Barreras Metodológicas:** en este grupo destaca la creencia de que es imprescindible en clase trabajar con niveles de aprendizaje homogéneos entre los estudiantes y se aplica un currículo rígido y poco flexible. Además, el contenido curricular está poco relacionado con las experiencias previas y cotidianas de los estudiantes, las exigencias curriculares son poco apropiadas a las etapas de desarrollo físico y psicológico de los niños, existe poca correlación entre los contenidos escolares y no se hace adecuación del currículo según las características de aprendizaje del grupo (cognición, ritmo y estilo).
3. **Barreras Organizativas:** relacionadas con las diferentes formas de agrupar los estudiantes y la organización del trabajo de docente de aula y de apoyo. Además, con la utilización de recursos, los procesos de matrícula.
4. **Barreras Sociales:** en las cuales se hace especial énfasis al papel de las familias, especialmente cuando estamos trabajando con “familias no académicas”, los prejuicios, la pobreza, la falta de recursos para el aprendizaje, la carencia de estimulación en los primeros años, la escasa o nula accesibilidad a centros o actividades extraescolares y los ambientes comunitarios de riesgo.
5. **Barreras Físicas y Arquitectónicas:** relacionadas con la ausencia de vías de acceso adecuadas para personas con problemas de movilidad, la dificultad para el uso de servicios públicos, la ausencia de señalización para la orientación de personas con pérdida de la visión o de la audición, las aulas en mal estado y con poco espacio para el desarrollo de actividades y la movilización segura y el mobiliario inapropiado para estudiantes con problemas motores.
6. **Por ultimo encontramos las barreras biológicas:** relacionadas con características biológicas del individuo como son: la ausencia o dificultad para el control de movimientos, las deficiencias sensoriales o cognitivos, alteraciones mentales, enfermedades crónicas y la desnutrición.

De acuerdo con Echeita (2006) muchas de estas barreras pueden ser intervenidas por parte del docente o las directivas de la institución educativa simplemente prestando atención a situaciones escolares que pueden constituirse en momentos propicios para la exclusión y la discriminación.

En este sentido Borsani (2011) plantea una interesante reflexión: “La mayoría de las veces no son las barreras arquitectónicas o de comunicación las que condicionan la integración educativa de un alumno con discapacidad a la escuela común, sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad” (pág. 67).

Adecuaciones curriculares.

Una práctica educativa, que permite abordar la diversidad en el salón de clase, es la implementación de adecuaciones curriculares, pero para profundizar en esta temática, se hace necesario adoptar un concepto claro de currículo, término que procede del latín *cursus* y *currere*, y tradicionalmente en las instituciones educativas se adopta como la agrupación de contenidos que el estudiante debe aprender y superar y la forma de organizar dichos contenidos para que pueda hacerlo.

En este sentido, Gimeno (2012) afirma que el currículo tradicionalmente ha desempeñado una doble función en la escuela, por un lado, organizador del proceso de enseñanza – aprendizaje y por otro, unificador al reforzar las fronteras y delimitar los componentes del proceso educativo:

El concepto de currículum delimitó de ese modo unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo de esos límites, imponiendo una norma para la escolarización. No cabe hacer cualquier cosa, ni hacerla de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante (Gimeno, 2012, pág. 28.).

Sin embargo, en la actualidad y de acuerdo con la lógica de la “educación para todos, el currículo debe convertirse en factor de cambio que favorezca la atención a la diversidad y la educación inclusiva, por esta razón, se hace necesario una transformación de los paradigmas

centrados en los contenidos, ya que éste, va más allá de esta simple concepción, pues de acuerdo con Bernstein (citado en Gimeno, 2012) el currículo lo conforman todo aquello que ocupe el tiempo escolar, y está constantemente permeado por la subjetividad, la experiencia personal y cultural.

Toda estrategia pedagógica, toda acción didáctica, supone el propósito de mediar, corregir y estimular la experiencia del encuentro entre un sujeto que ejerce una serie de funciones sobre o con un contenido, o mejora dichas funciones y capacidades que en un sentido general reconocemos como aprendizaje. Para que ese encuentro sea fructífero el contenido tiene que ser significativo, relevante y retador; todo lo cual será más probable que ocurra si también ha sido adecuadamente mediado y si es motivador. (Gimeno, 2012 pág. 41).

Es necesario que la escuela se adapte a las necesidades de sus estudiantes, y para lograrlo haga uso del currículo como instrumento para construir lo que Torres (1999), denomina una “escuela comprensiva”, en la cual, el currículo sea flexible, responda a las necesidades de los estudiantes, atienda a la diversidad en el aula, fomente la heterogeneidad, favorezca la individualización de la enseñanza y la socialización, potencie la colaboración y permita su adecuación de acuerdo a las particularidades de los estudiantes.

Siguiendo estos planteamientos Puigdellivol (2008), define el currículo como el conjunto de elementos que permiten explicar la actividad educativa y sobre los que inciden directa o indirectamente, estudiantes y profesores. Es así como elementos tradicionales, como los objetivos de enseñanza y los contenidos planteados por asignaturas o grados, forman parte indiscutible de él, pero existen otros elementos que deben ser considerados, ya que, también condicionan la actividad educativa potenciándola o limitándola.

Para evidenciar estos elementos, Puigdellivol menciona que debemos tener en cuenta dos puntos de vista: la intencionalidad y los resultados. La intencionalidad nos permite identificar elementos tradicionales del currículo como son el conjunto de contenidos y los objetivos del proceso de enseñanza. Por otro lado, los resultados permiten identificar los condicionamientos

materiales y del entorno, las opciones metodológicas, los recursos didácticos y las interacciones que se establecen entre los estudiantes y profesores.

Estos planteamientos defienden una concepción mucho más amplia de currículo, que abarca la sistematización de los parámetros establecidos para el proceso de enseñanza, pero también nos lleva a analizar el contexto y las interacciones que se desarrollan dentro del aula de clase. De esta forma, “nos centramos en aspectos cognitivos del aprendizaje, pero sin perder de vista que el motor de éste, se encuentra fundamentalmente en los ámbitos afectivos y relacionales” (Puigdellivol, 2008, pág. 22).

Actualmente se busca superar cualquier modelo centrado en el sujeto y sus problemas de aprendizaje, procurando fortalecer una escuela comprensiva que nos invita como lo afirma Pérez (citado en Torres, 1999) a trasladarnos desde la lógica de la homogeneidad a la lógica de la diversidad. En este sentido Torres (1999) señala que el currículo:

1. Debe responder y ser tolerante con la diversidad cultural.
2. No debe ser siempre igual para todos los estudiantes.
3. Es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades.
4. Es la base de la educación básica y debe ser integral.
5. Reclama una escuela única y comprensiva.
6. No es una determinación centralizada de contenidos cerrados.
7. Genera autonomía de los profesores y de las instituciones educativas.
8. Permite la participación de los profesores en su diseño y desarrollo.

Casanova (2011) define:

El diseño curricular inclusivo como el planteamiento teórico – práctico de las experiencias de aprendizajes básicas, diversificadas e innovadoras, que las instituciones educativas deben ofrecer al estudiante para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de

oportunidades constituyan una realidad efectiva para el conjunto de los ciudadanos, favoreciendo que todos se incorporen y participen activamente en la sociedad que les toque vivir. (pág. 110)

De esta manera, un diseño curricular debe ser equitativo y no exclusivo para unos pocos y además, siempre debe buscar la calidad de la educación de nuestros estudiantes, sin dejar de mirar peculiaridades, características culturales y necesidades propias de cada individuo. De acuerdo con Casanova (2011) para alcanzar la calidad y la equidad en cualquier proceso inclusivo, todo currículo debe alcanzar las siguientes características:

1. Debe ser planificado y sistemático.
2. Debe ser coherente y constituir un todo armónico.
3. Debe realizar una correcta selección de contenidos que permita la variedad metodológica en las aulas.
4. Debe favorecer la participación de todos y la incorporación de metodologías y modelos de evaluación democráticos.
5. Debe ser funcional.
6. Debe garantizar la igualdad de oportunidades para todos, pero reconociendo las particularidades de cada estudiante.
7. Debe favorecer la interdisciplinariedad y la integración de saberes.
8. Debe atender el pluralismo cultural.

En consecuencia, Torres (1999), plantea una respuesta a los principios de igualdad, diversidad y respeto a las diferencias individuales en la escuela, a través del concepto de adecuación curricular, que podría definirse como el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores, actividades, organización de tiempo y espacio, material didáctico, metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes; respetando las diferencias de todos los estudiantes y potencializando sus capacidades para el aprendizaje.

Las adecuaciones, constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza por parte de los estudiantes que necesitan apoyo adicional en su proceso escolar, e

implican la modificación de las condiciones de acceso al currículo, tomando en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de cada estudiante.

Bajo esta perspectiva, la adecuación curricular privilegia las potencialidades del sujeto sobre sus dificultades y le permite construcción del conocimiento. Las adecuaciones intentan articular dialógicamente la estructura preestablecida para la población escolar en general con las necesidades puntuales de un sujeto en particular.

En este sentido, adecuar el currículo, se trata de ofrecer al alumno un amplio espectro de opciones que le brinden posibilidades de aprender bajo sus características, articulando medios, recursos y ayudas técnicas que facilitarán la autonomía en su aprendizaje. Para lograr este objetivo, Puigdellivol (2008) afirma que es necesario tener en cuenta los siguientes criterios para el diseño de adecuaciones curriculares:

1. Permitir la autonomía y funcionalidad para destacar aprendizajes que favorezcan el desarrollo autónomo y la resolución de necesidades básicas sin la ayuda de otras personas.
2. Brindar la oportunidad para la construcción de aprendizajes que estén al alcance de los estudiantes dejando de lado aquellos que se dificulten.
3. Posibilitar la socialización e interacción con el grupo en las diferentes actividades escolares.
4. Seleccionar medios de aprendizaje que sean significativos, relevantes, funcionales y enriquecedores.
5. Programar variedad de actividades, diferentes a las habituales para mantener el interés del niño, diversificando los medios y materiales.

6. Vincular las preferencias e intereses del estudiante con el trabajo de clase, los temas y actividades.
7. Adaptar actividades de acuerdo a la edad cronológica.
8. Promover la transferencia e interacción entre el aprendizaje y las experiencias cotidianas que se viven fuera de la escuela.
9. Ampliar los ámbitos para favorecer el aprendizaje por medio de la experiencia, el estímulo de nuevos intereses, la integración del grupo en contextos diferentes, y la comprensión del mundo que le rodea.

Un aspecto relevante en los procesos inclusivos para lograr un diseño e implementación de adecuaciones curriculares eficaces, resulta al desarrollar este proceso teniendo en cuenta las tres fases que Torres (1999) plantea:

1. La primera denominada formulación o fase diagnóstica, en la cual, se conoce la situación de cada estudiante que encuentra algún tipo de barrera para el aprendizaje y la participación, para luego planificar, partiendo de las actividades de todo el curso, pero diferenciándolas sin excluir ni atrasar a quienes presentan dichas dificultades.
2. La segunda fase se denomina aplicación o fase de implementación de las estrategias que permitirán enriquecer el aprendizaje del estudiante y responder a sus necesidades sin perder de vista la planificación del curso.
3. Y por último encontramos la fase de seguimiento y evaluación, caracterizada por ser de carácter, cualitativo o cuantitativo según la necesidad.

Por otro lado, Puigdellivol (2008), organiza tres niveles de adecuación curricular:

1. Adecuaciones Curriculares Institucionales, las cuales tienen relación con el organismo educativo y principalmente, con el proyecto educativo. Supone adecuación de objetivos educativos, metodologías docentes que lleven a superar las barreras de acceso. Dentro de la institución, actualmente este tipo de adecuaciones se ubican dentro del proyecto macro de atención a la diversidad y se encuentra plasmado de manera general en el Sistema Integrado de evaluación y en el manual de convivencia.
2. Adecuaciones Curriculares de Aula que se concretan en las actividades de clase para todos los estudiantes del curso, pero están alerta hacia quienes encuentran barreras para su aprendizaje. Este tipo de adecuación curricular, responde a los objetivos que se plantea la educación inclusiva, definida anteriormente. La propuesta de intervención pedagógica del proyecto, se ubica dentro de este nivel de adecuación, ya que las actividades planteadas dentro del mismo se plantearon para el beneficio de todo el grupo en general.
3. Por último, las Adecuaciones Curriculares Individuales, están enfocada a determinados estudiantes con necesidad de apoyo personalizado, con la finalidad de responder a sus particularidades. Este tipo de adecuación, hace referencia a una de las estrategias que implementa actualmente el programa de enfoque diferencial de la institución, que plantea una flexibilidad curricular en las áreas fundamentales para los estudiantes que pertenecen a él y apoyo personalizado por parte de la profesional encargada del proyecto de la institución.

Este trabajo de investigación se basará en la clasificación que Puigdellivol (2008) plantea para las adecuaciones curriculares:

1. Cuando la adecuación no se plantea y por ende no afecta únicamente al estudiante que lucha contra las barreras para el aprendizaje que encuentra en su medio y por el contrario esta adecuación, beneficia conjuntamente a todo el grupo de compañeros y permite

trabajar a la par sin propiciar momentos de exclusión dentro del aula o en algunas de las actividades escolares, se denomina Adecuación Inespecífica o no significativa. Este tipo de adecuaciones son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los estudiantes de un aula de clase, pero no afecta la enseñanza del currículo oficial de la institución. Estas a su vez, pueden clasificarse en tres grupos:

- **Arquitectónicas y ambientales:** relacionadas con aquellas modificaciones necesarias para atender estudiantes que encuentran barreras para su movilidad y desplazamiento. También encontramos en este grupo todas aquellas reestructuraciones en la distribución de los espacios, mesas y materiales de uso habitual para favorecer el trabajo de algunos estudiantes. Este tipo de adaptaciones busca favorecer la atención de los estudiantes y una mejora de las condiciones de trabajo del grupo.
 - **Organizativas:** son aquellas que afectan al grupo desde el punto de vista de su organización para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, por ejemplo: el trabajo por parejas, el trabajo cooperativo, el trabajo por rincones, los grupos flexibles y/o los talleres.
 - **Didácticas:** estas adaptaciones afectan la manera de presentar los contenidos y los recursos utilizados para tal fin. En este sentido se puede adecuar el material didáctico, y plantear recursos educativos como estrategias de refuerzo, autoaprendizaje, grupos de enseñanza.
2. Cuando las adecuaciones están enfocadas a trabajar de manera individualizada con los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y de cierta forma los aíslan de las actividades que desarrolla el resto del grupo, se denominan adecuaciones específicas o significativas. Este tipo de adecuaciones se encargan de modificar objetivos, contenidos, metodologías y/o criterios de evaluación y por lo general implican la eliminación de alguna de las enseñanzas básicas del currículo general de la institución.

En este sentido, el proceso de flexibilización curricular que se desarrolla con los estudiantes diagnosticados con déficit cognitivo pertenecientes al programa de enfoque diferencial, cuando se plantean los proyectos educativos personalizados (PEP), se pueden ubicar dentro de este grupo, pues en ellos, se eliminan y se ajusta el nivel de complejidad de los contenidos planeados para cada grado escolar, y en ocasiones es necesario plantear actividades paralelas que alejan al estudiante del objetivo programado para el resto del grupo.

Por esta razón, la investigación no profundizará en este tipo de adecuaciones, será el interés central de este proyecto, desarrollar su propuesta de intervención enfocada hacia la implementación de adecuaciones de tipo inespecífico que favorezcan el aprendizaje de todos y estén en mayor concordancia con los principios de equidad y atención a la diversidad en el aula. La siguiente tabla resume los elementos básicos de ambos tipos de adecuación curricular:

Tabla 1. Adaptaciones curriculares y elementos básicos del currículo.

ELEMENTOS CURRICULARES	TIPOS DE ADAPTACIONES	
	NO SIGNIFICATIVAS	SIGNIFICATIVAS
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Priorización de unos frentes a otros atendiendo a criterios de funcionalidad. • Secuenciación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminación de objetivos básicos. • Introducción objetivos específicos alternativos y/o complementarios.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Priorización de áreas o bloques. • Priorización de un tipo de contenido (actitudinales) sobre otro. • Modificación de la secuencia. • Eliminación de contenidos secundarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de contenidos específicos alternativos y/o complementarios. • Eliminación de contenidos básicos del currículo general.
METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DIDACTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de agrupamientos. • Modificación de organización espacio/temporal. • Modificación de procedimientos didácticos. • Introducción de actividades alternativas. • Modificación del nivel de complejidad de las actividades. • Modificación en la selección de materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de métodos y procedimientos complementarios, específicos o alternativos de enseñanza – aprendizaje. • Organización: Actividad individual. • Introducción de recursos específicos de acceso al currículo: personales, materiales y ambientales.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación en las técnicas. • Adecuación de instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de criterios específicos. • Eliminación de criterios de evaluación general. • Modificación de criterios de promoción.
TIEMPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de la temporalización prevista para un aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prolongación por un año de la permanencia en el mismo grado o ciclo.

Fuente Torres (1999)

Adecuaciones curriculares de carácter metodológico y de organización didáctica.

Para finalizar, se conceptualizará las tres adecuaciones curriculares metodológicas que se plantearon para la propuesta pedagógica de intervención que se desarrolló para la investigación: Tutoría de pares, Aprendizaje cooperativo y Centros de interés.

Tutoría de pares.

La primera estrategia en la que se profundizará en esta investigación, se denomina “Tutoría de pares” o “interacción entre iguales”, y de acuerdo con Pujolás (2008) es una variante organizativa a la estructura de aprendizaje cooperativo ya que no está centrada en grupos, sino en una pareja de estudiantes, en la cual, uno de ellos asume el rol de tutor y el otro de tutorado.

La tutoría de pares puede ser definida como:

Un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica derivada de la adopción del rol asignado, con un objetivo común, conocido y compartido (como por ejemplo la adquisición de una competencia curricular), que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesor. (Duran, D. y Vidal, V., 2004, pág. 125).

En este sentido, la tutoría sugiere la colaboración permanente por parte de un estudiante a quien se le asigna la responsabilidad de apoyar, en alguna temática que le es familiar o en la cual tiene facilidad para el aprendizaje, a otro estudiante de la misma clase o de cursos inferiores, de manera que tenga la oportunidad de compartir sus conocimientos con el par asignado. De esta forma, el proceso de aprendizaje se ve enriquecido con la interacción social, cuando el estudiante se ve obligado a compartir, a coordinar acciones, a confrontar su pensamiento con la perspectiva y el punto de vista del otro, a ponerse de acuerdo a la hora de negociar normas y a valorar la opinión de su compañero.

Martín y Jiménez (1992) afirman que este tipo de estrategia favorece los procesos de regulación en los estudiantes, muy relacionados con la interiorización y la zona de desarrollo próximo que plantea Vigostsky (1978), ya que la interacción verbal que se produce, conduce al aprendizaje al convertir una actividad externa en un proceso intrapersonal. Otro factor importante que favorece este tipo de interacción entre pares es su contribución al aprendizaje para la vida en sociedad, ya que fortalece procesos de cooperación, conductas psicosociales y la resolución de conflictos.

Esta estrategia es ampliamente utilizada en muchos países con el nombre de “Peer Tutoring”, en todos los niveles educativos y áreas curriculares y es recomendada por la Agencia Europea para la Educación Especial y la UNESCO como una práctica altamente efectiva para una escuela inclusiva. Además, Madden (citado en Pujolás 2008 pág. 594) la califica como “la forma de instrucción más efectiva”.

En este sentido, Serrano y Calvo (1994) proponen que para que esta estrategia ayude a todos los estudiantes implicados en el proceso, el estudiante tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero y además debe brindar explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema sin proporcionar las respuestas y soluciones a los ejercicios trabajados.

La secuencia a seguir en la aplicación de esta técnica de trabajo en clase, de acuerdo con Pujolás (2003), es la siguiente:

1. Fase de preparación: selección de los estudiantes tutores y estudiantes tutorados.
2. Diseños de las sesiones de tutorías (contenidos, estructura básica y sistema de evaluación).
3. Constitución de los “pares”: estudiante tutor y estudiante tutorado.
4. Formación de los tutores.
5. Inicio de las sesiones, bajo la supervisión del profesor en las primeras sesiones.
6. Reuniones permanentes con los tutores y revisión de la estrategia de trabajo.

En general, esta estrategia resulta ser muy interesante en diferentes áreas del conocimiento y puede ser realizada con estudiantes de diferentes edades y clases. Esta forma de agrupamiento es una vía para enriquecer los contextos de aprendizaje con interacciones sociales centradas en el conocimiento.

Aprendizaje cooperativo.

La segunda estrategia en la que se profundiza dentro de esta investigación es el Aprendizaje Cooperativo, ya que es una de las herramientas básicas que se desarrollarán a lo largo de esta propuesta.

El trabajo cooperativo es una modalidad de trabajo grupal que proviene etimológicamente de la palabra “cooperar” que significa actuar conjuntamente con otros para conseguir un mismo fin y de acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999) “es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. En este sentido este tipo de metodología se caracteriza por “su organización de trabajo en grupos pequeños, la consecución de objetivos individuales directamente relacionada con la consecución de los objetivos del grupo y la evaluación realizada según los resultados del trabajo en grupo” (Maté, 1996, pág. 51).

Cabe resaltar, que el trabajo cooperativo desarrolla habilidades no sólo a nivel cognitivo, sino en la interacción entre pares, pues se busca el logro de un bien común, por medio de la definición de una meta grupal y poniendo en evidencia la participación activa de todos los miembros del mismo.

Así mismo, Pujolás (2003) plantea diferentes tipos de grupo de trabajo cooperativo que se pueden emplear en el aula de clase tales como:

1. Los *equipos de base*, organizados de forma permanente y compuestos heterogéneamente, lo que permite una mayor interacción a nivel cognitivo que facilita la adquisición de nuevos aprendizajes y enriquece el trabajo con puntos de vista diferentes; logrando apreciaciones más profundas y una integración favorable entre sus miembros. Este tipo de equipos una vez consolidados, se mantienen durante todo el ciclo formativo.
2. Los *equipos esporádicos*, conformados durante una clase y que pueden durar desde cinco minutos, el tiempo justo para resolver una pregunta o un punto de un cuestionario, hasta máximo lo que dura la sesión de trabajo, para llevar a cabo alguna actividad o resolver un cuestionario o taller.
3. Por último, encontramos los *equipos de expertos*, en los cuales un miembro de cada equipo se “especializa” en un conocimiento o habilidad hasta hacerse “experto” en ello, para transmitir más tarde sus conocimientos dentro del equipo de base.

Pero no basta con la conformación de grupos de trabajo, es necesario definir los siguientes parámetros para el trabajo cooperativo:

(a) Especificar los objetivos de la clase, (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo. (Johnson, D, Johnson, R y Holubec, E., 1999)

El aprendizaje cooperativo se fundamenta en cinco elementos básicos, que definen la manera correcta de aplicarlo, los cuales se resumen la figura 3:

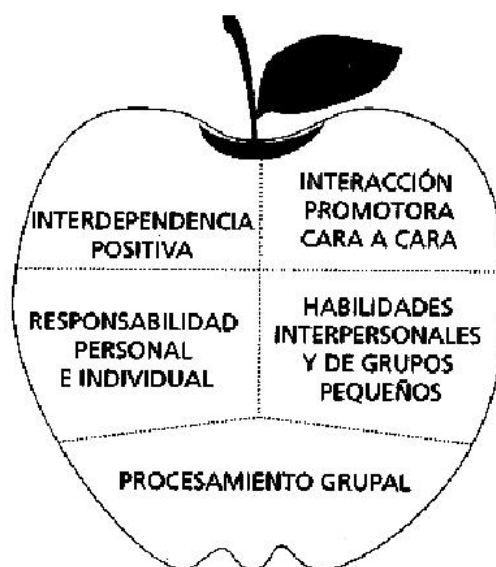


Figura 3. Componentes del aprendizaje cooperativo

Fuente Johnson, Johnson y Holubec (1999 Pág. 9)

La *interdependencia positiva* hace referencia a querer trabajar con los compañeros, al compromiso que debe tener cada integrante del grupo, pues del esfuerzo de cada uno de ellos depende el éxito grupal que van a conseguir.

La *responsabilidad individual y grupal* consiste en cumplir con el trabajo que se le designa a cada miembro del grupo, esto evitará que alguno se beneficie del trabajo del otro sin demostrar interés alguno por aportar y además, potenciará el progreso individual de cada miembro.

La *interacción cara a cara estimuladora* se refiere a saber interactuar de forma constructiva por medio del apoyo, la colaboración y el reconocimiento que cada uno de los miembros del grupo expresa a su compañero, logrando de este modo mejores resultados y estimulando las relaciones y el crecimiento no solo a nivel grupal sino personal.

Las *técnicas interpersonales y de equipo* radican en la habilidad para alcanzar la meta grupal a nivel de aprendizaje y así mismo, en conseguir una buena relación con los compañeros de trabajo ya que esto facilita el trabajo a desarrollar.

Por último, la *evaluación grupal* va encaminada a que el grupo se muestre dispuesto y analice la forma en que está trabajando, sus fortalezas y sus debilidades, para así conseguir mejores resultados.

El aprendizaje cooperativo se desarrolla por medio de grupos de dos o máximo seis personas, con el fin de lograr un trabajo efectivo, práctico y positivo entre pares, teniendo en cuenta los siguientes factores:

1. Un grupo numeroso ofrece una gama de opiniones, destrezas y capacidades las cuales se deben manejar de manera organizada para lograr un consenso entre todos los miembros del grupo y una sana interrelación.
2. Cuando un grupo es numeroso se cierra la oportunidad de lograr una mayor interacción entre sus miembros, perdiéndose la intimidad del trabajo.
3. Cuando se cuenta con una cantidad de tiempo limitado lo ideal es que los grupos sean pequeños, ya que el trabajo entre parejas es eficaz y así mismo es se verifica con mayor confiabilidad los aportes realizados de manera colectiva por los representantes de cada grupo.
4. Las dificultades que se puedan presentar dentro del equipo de trabajo son más fáciles de detectar cuando el grupo no es tan numeroso.

Respecto a la pertinencia de esta estrategia de trabajo para atender procesos de educación inclusiva y atención a la diversidad, se puede afirmar que el aprendizaje cooperativo:

Es una estrategia instruccional eficaz para atender a la diversidad de necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de los estudiantes presentes en la educación obligatoria y muy en particular, en los centros escolares que escolarizan estudiantes en situación de desventaja social. (UNESCO, 1997)

En este aspecto, el valor fundamental que aporta el aprendizaje cooperativo a los procesos de inclusión y atención a la diversidad, está relacionado con el fortalecimiento de la autonomía, el desarrollo de comportamientos de ayuda y una percepción de pertenencia a un grupo, factores imprescindibles para que el aprendizaje escolar sea significativo y que de acuerdo con Echeita (2001, pág. 3) “sea una oportunidad de oro para generar y sentir la fuerza motivacional que el apoyo de los compañeros puede proporcionar”.

Buscando sensibilizar a todos los miembros del equipo y fortalecer los procesos de educación inclusiva por medio de la aplicación de esta estrategia se propone trabajar “lemas” que fomenten la reflexión dentro de cada equipo de trabajo, algunos de estos lemas pueden ser:

(a) Todos aprendemos de todos (b) Aquí cabe todo el mundo (c) Tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad. Esto quiere decir que nadie puede ponerme un mote por mi forma de aprender. (d)Tengo derecho a ser yo mismo. Nadie puede tratarme de forma injusta debido al color de mi piel, a mi peso, a mi estatura, por el hecho de ser niño o niña, ni debido a mi aspecto, entre otros (Pujolas, 2003, pág. 6).

En cuanto a los principios básicos de aprendizaje cooperativo, Pujolás (1997) plantea que la estructura de aprendizaje en un grupo bajo esta metodología de trabajo debe responder a principios básicos como son: a)La cooperación entre los miembros para favorecer el desarrollo de los equipos y así mismo la cooperación entre los diferentes equipos para favorecer la clase en general, b)En el trabajo grupal no se deja de lado el aprendizaje y la evaluación individual, c)Los estudiantes a pesar de contar con diferentes niveles de capacidad deben contar con igualdad de oportunidades. d) Y por último cada estudiante debe sentirse protagonista de su aprendizaje.

La asignación de roles es fundamental para el trabajo grupal que se propone en clase, esto ayuda a la contribución de cada estudiante de manera estructurada. Los roles tienen varias ventajas: a) Reduce la probabilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva, o bien dominante, en el grupo, b) Garantiza que el grupo utilice técnicas grupales

básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas, c) Crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se da cuando a los miembros se les asignan roles complementarios e interconectados.

Asignar roles a los estudiantes es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen sin tropiezos y en forma productiva. Los roles se organizan y se nombran según la función a desarrollar dentro del equipo. Algunos ejemplos de roles propuestos por Johnson, Johnson, Holubec (1999) son:

1. Encargado de explicar ideas o procedimientos (transmite las ideas y opiniones de cada uno).
2. Encargado de llevar el registro (anota las decisiones y redacta el informe del grupo).
3. Encargado de fomentar la participación (se asegura de que todos los miembros del grupo participen).
4. Observador (registra la frecuencia con que los miembros del grupo adoptan las actitudes deseadas).
5. Orientador (orienta el trabajo del grupo revisando las instrucciones, reafirmando el propósito de la tarea asignada, marcando los límites de tiempo y sugiriendo procedimientos para realizar la tarea con la mayor eficacia posible).
6. Encargado de ofrecer apoyo (brinda apoyo verbal y no verbal mediante la consulta y el elogio de las ideas y las conclusiones de los demás).
7. Supervisor del tono de voz (controla que todos los miembros del grupo hablen en tono bajo).
8. Supervisor de turnos (controla que los miembros del grupo se turnen para realizar la tarea asignada).

Centros de interés.

De acuerdo con la Secretaria de Educación de Bogotá (2014):

Los centros de interés son una estrategia pedagógica centrada en la exploración, la investigación y la curiosidad innata de los niños, que permite la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y de las necesidades que se identifican en los espacios de aprendizaje, para convertirlos en ambientes de aprendizaje enriquecidos. El Centro de Interés fortalece la formación integral, potenciando los aprendizajes esenciales al partir del diálogo y de los consensos sobre los cuales se estructura el Centro de Interés, se formaliza y se definen los conceptos, las acciones, los tiempos, los recursos y las relaciones curriculares y las formas de identificarlas con cada una de las áreas y ejes transversales para resolver las preguntas que allí surjan (pág. 34).

En este sentido un Centro de Interés debe estar planificado para cumplir un objetivo específico y ser asumido como un espacio en donde los estudiantes pueden trabajar con los recursos que allí se encuentran para desarrollar, crear o realizar una tarea, siguiendo su propio ritmo de trabajo. De esta forma, constituye una buena estrategia para atender las necesidades de apoyo específicas de algunos estudiantes, mientras en resto del grupo trabaja de manera autónoma.

Es así como, esta estrategia implica una transformación en la forma de hacer y entender las prácticas educativas y por ende conlleva a la reflexión sobre los aspectos educativos más relevantes, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, su etapa de desarrollo y la importancia de la motivación para los procesos de aprendizaje.

Como lo exponen Ávila y Esquivel (2000), una ventaja de los centros de interés es que los estudiantes se pueden organizar para trabajar de manera individual, en parejas o en pequeños grupos, elegir la actividad que desean realizar y planificar el tiempo que consideran que van a invertir para el desarrollo de la misma. De esta forma, aprenden a trabajar de manera

independiente y autónoma, fortaleciendo así en los estudiantes la organización, la iniciativa y la creatividad.

Por otro lado, como los centros son rotativos y todos los estudiantes deben llegar a trabajar en cada uno de ellos en algún momento, se le facilitará al docente la observación de la actividad y el seguimiento del trabajo que se realiza, además tendrá la oportunidad de identificar las dificultades que presentan sus estudiantes en alguna temática trabajada. Al respecto, Martín y Jiménez (1992) plantean:

La elección de organizar la tarea educativa en centro de interés presupone aceptar que no todos los niños son iguales, ni tienen las mismas necesidades, ni los mismos ritmos de aprendizaje. Y por lo tanto, ofrecer una variedad y secuenciación ordenada de actividades, facilita la posibilidad de llevar a cabo un programa pedagógico ajustado a las necesidades de los niños (pág. 58).

Para la puesta en práctica de los centros de interés se debe tener en cuenta la distribución del espacio dentro del salón, etiquetar cada uno de los materiales, según diferentes criterios y así ayudar a su rápida identificación y la importancia de establecer reglas sobre la utilización de los materiales: turnos para su uso, pautas para respetar a los compañeros, tiempo de utilización de cada material, etc.

Otro aspecto importante son las clases de centros de interés que se pueden planificar y de acuerdo con Martín y Jiménez (1992) pueden ser de dos tipos:

1. En primer lugar, encontramos los Centros de Interés Estructurados, que tienen tareas específicas asignadas por el profesor, temporalización de las actividades, criterios de evaluación establecidos, actividades multinivel para la consecución de cada objetivo, en los cuales, cada alumno trabaja en la tarea asignada, pero a su ritmo y según el nivel de desarrollo que pueda conseguir según sus necesidades.

2. En segundo lugar, encontramos los Centros de Interés Exploratorios, que presentan una gran variedad de materiales proporcionados por el profesor y en los cuales el estudiante elige qué quiere hacer con esos materiales y cómo.

En relación al papel del docente en el trabajo con centros de interés, Avila y Esquivel (2000) plantean que:

Consiste primero en planificar el trabajo que se llevará a cabo, lo que implica determinar los contenidos, preparar el material, planear tareas donde se necesite de su apoyo y otras en las que se prescindan del mismo. En segundo lugar, el docente debe motivar a sus estudiantes para que propongan actividades novedosas, y para que se apoyen entre ellos. Por último, el docente debe estar siempre dispuesto a evacuar dudas y a ayudar a quien lo requiera.

Esta estrategia es globalizadora, activa y “parte de lo simple para llegar a lo complejo, de lo familiar y conocido para llegar a lo desconocido, de lo concreto para llegar a lo abstracto” (Avila y Esquivel, 1999, pág. 2).

Por lo tanto, cada centro de interés se desarrolla en tres fases: a) La observación en la cual los estudiantes descubren cualidades sensoriales de los objetos, b) La asociación en la cual los estudiantes relacionan los conocimientos previos con lo observado, propiciando procesos de ordenación, comparación, tipificación, abstracción y generalización, c) Y por último la expresión, en la cual los estudiantes se expresan a través de manifestaciones concretas como el dibujo, los trabajos manuales, entre otros o manifestaciones abstractas, como un texto, la matemática, la música, entre otros.

Como lo afirma (Martín, 1992) los centros de interés son una estrategia de trabajo que favorece:

1. La creación de grupos pequeños que trabajan ajustándose a las características individuales.

2. La comunicación entre pares y entre profesor y estudiantes.
3. El desarrollo de la autonomía y la iniciativa por medio de la elección y selección de las actividades por parte del estudiante.
4. La actuación del niño de acuerdo a sus posibilidades y limitaciones.
5. La observación por parte del profesor de las dificultades de cada estudiante para lograr ajustar la ayuda pedagógica necesaria.
6. La capacidad del niño para administrar el tiempo y el espacio.
7. La adquisición de sentido para las tareas curriculares y su enriquecimiento con la realidad y la experiencia concreta en el medio escolar.
8. La transformación en la forma de trabajar contenidos con los estudiantes.
9. El desarrollo de las capacidades del niño siguiendo diferentes trayectos metodológicos.
10. El desarrollo de tareas individualizadas que permiten marcar pautas que favorecen la organización y secuenciación del aprendizaje.
11. La inclusión natural de los estudiantes que luchan contra las barreras para el aprendizaje.
12. La resolución de problemas cuando los niños fijan metas.
13. La estructura y organización del ambiente que facilita a los niños crear más pronto sus propias referencias.
14. La recolección de información necesaria para valorar la eficacia de las actividades que se planean.

La siguiente tabla resume una propuesta para organizar centro de interés de acuerdo a los planteamientos de la teoría de las inteligencias múltiples:

Tabla 2. Propuesta para el diseño de centros de interés según la teoría de las inteligencias múltiples

INTELIGENCIA	TIPO DE ACTIVIDAD QUE SE PUEDE SUGERIR
Verbal - Lingüística	Hacer un informe, escribir una obra o un ensayo, crear un poema, hacer una entrevista, escuchar una cinta sobre algún tema específico, asociar nombres y etiquetas a los elementos de un diagrama, dar instrucciones para...
Lógica - Matemática	Crear un modelo, describir una secuencia o proceso, desarrollar un razonamiento, analizar una situación, evaluar críticamente algo, clasificar, jerarquizar o comparar, interpretar hechos
Espacial - Visual	Dibujar, crear un mural, ilustrar un hecho o evento, hacer un diagrama, crear un dibujo animado, diseñar y pintar un póster, diseñar un gráfico, usar el color para ...
Naturalista	Realizar un experimento, categorizar materiales e ideas, buscar ideas procedentes del medio natural, adaptar materiales para darles un nuevo uso, conectar y relacionar ideas del medio natural, hacer generalizaciones a partir del análisis y examen de materiales.
Rítmica - Musical	Componer un ritmo o canción, crear una melodía para enseñar a otros, escuchar una selección musical, seleccionar un conjunto de canciones para un propósito específico.
Corporal/ Kinestésica	Role – Playing, representaciones teatrales, actuaciones de mimo, manipular materiales, trabajar a través de simulaciones, crear acciones para ...
Interpersonal	Trabajar en pareja o grupo, discutir y sacar conclusiones al respecto, resolver un problema conjuntamente, investigar o entrevistar a otros, participar en los grupos de aprendizaje cooperativo
Intrapersonal	Pensar sobre algo o planificar, escribir un artículo, revisar o estructurar la forma de hacer algo, establecer relaciones con información o conocimientos pasados, poner en práctica estrategias meta cognitivas.

Fuente: Gregory & Chapman (2002)

Glosario de términos básicos.

Adecuación Curricular: Son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso al currículo y el progreso de los alumnos en sus aprendizajes. Las adecuaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículo común, o a brindar enseñanzas equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con NEE. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículo común para alumnos, o grupos de alumnos. (Borsani, 2005)

Barreras para el aprendizaje y la participación: Sustituye el concepto de Necesidades Educativas Especiales, y describe la dificultad que existe en el proceso de aprendizaje de las personas en situación de discapacidad, debido a las diferentes circunstancias que existen en su entorno, que afectan, dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. (Ainscow y Booth, 2000)

Discapacidad: proviene de ámbito de la salud y desde un enfoque clínico alude a deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas. En muchos países, no todos los estudiantes identificados con discapacidad, son también identificados con necesidades educativas especiales o viceversa. Por tanto, cuando en el Índice de inclusión se habla de estudiantes con discapacidad “o” con necesidades educativas especiales”, no se trata de una mera repetición, sino que indica que los dos grupos no son idénticos. (Ainscow y Booth, 2000)

Educación Especial: Servicio educativo destinado para los alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales, con mayor prioridad a los que presentan discapacidad o a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atiende a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Educación inclusiva: son de reciente uso en América Latina y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad. En el Índice, la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema. Dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Ainscow y Booth, 2000)

Integración educativa: Proceso que plantea que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Necesidad Educativa Especial: Son las necesidades experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos, que no están habitualmente disponibles en el contexto educativo, para posibilitar su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular. Todos los sujetos tenemos necesidades educativas especiales, ya que cada uno de nosotros tiene su particular y especial manera de acercarse al conocimiento y a la construcción del saber, por lo que dimensionar la variabilidad de los modos y tiempos de aprender está en estrecha relación con cada aprendiente. (Borsani, 2005)

Capítulo 3. METODOLOGÍA

Enfoque

El enfoque de este trabajo de investigación es cualitativo, puesto que se asume que no existe una manera única de atender la diversidad. Además, la estrategia de intervención pedagógica, se enfocó hacia un contexto amplio, como es la flexibilidad que caracteriza las adecuaciones curriculares en el marco de la educación para todos. Este enfoque pretendía describir lo más claro y preciso posible, situaciones que expliciten la manifestación del fenómeno en estudio (atención a la diversidad) durante la práctica de aula.

Debido al carácter subjetivo que involucra la presente investigación, fue necesaria y pertinente, la participación activa del investigador, quien tuvo que considerar tanto su subjetividad, como la de las personas que son objeto de estudio, para lograr comprender e interpretar, las acciones e interacciones que en el aula acontecían, respecto al ámbito curricular y la educación incluyente. Se buscaba “interpretar la experiencia del modo más parecido posible a cómo, lo sentían o lo vivía los participantes” (Sherman y Webb citado en Niño, 2011, pág. 30).

Cabe señalar que la caracterización del contexto, se realizó mediante la observación directa, facilitada por la inmersión de la investigadora en el aula, cuya intención no estaba relacionada con la generalización de conclusiones, sino más bien, con un intento de promover cambios que aportarán al mejoramiento de las propias prácticas pedagógicas, en el marco de la diversidad y la educación inclusiva.

Alcance

Los resultados obtenidos después del desarrollo de la investigación y de los diferentes instrumentos y estrategias planeadas y aplicadas permiten establecer que el alcance del proyecto de investigación fue de corte *descriptivo – interventivo*, ya que se buscaba recolectar información detallada respecto a las categorías de diversidad, educación inclusiva y adecuación

curricular en el contexto escolar, para describir con precisión la realidad que se vivía en la institución educativa al respecto y así lograr plantear estrategias de intervención que beneficiaran la comunidad educativa.

Diseño

Según la clasificación que presenta Niño (2011) la presente investigación corresponde al tipo Investigación – Acción (IA), puesto que “fue llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas”. Este proceso implicó: a) Relación permanente entre la teoría y la práctica, b) El investigador ejerció tareas que lo hacían práctico, c) El investigador analizó sus prácticas y auto reflexionó sobre ellas.

En concordancia con las pautas de este tipo de investigación, se tuvo en cuenta el desarrollo de cuatro fases de trabajo:

1. Planificación: en esta fase se recolectó la información necesaria para justificar el problema, construir un diagnóstico de la población con la que se desarrolló la investigación.
2. Implementación de instrumentos: Una vez ya se construyó un diagnóstico y se tuvo claro el problema, se elaboraron e implementaron los instrumentos y estrategias necesarias para contrarrestar la problemática identificada en el grupo objeto de estudio.
3. Observación: en esta fase se desarrolló el análisis de la información recolectada teniendo en cuenta las categorías de análisis establecidas.
4. Reflexión: se logró establecer conclusiones que serán utilizadas para el mejoramiento de la práctica pedagógica, en este caso de mejores prácticas inclusivas en la institución.

Población

Contexto institucional: ¿Cómo es la Institución?

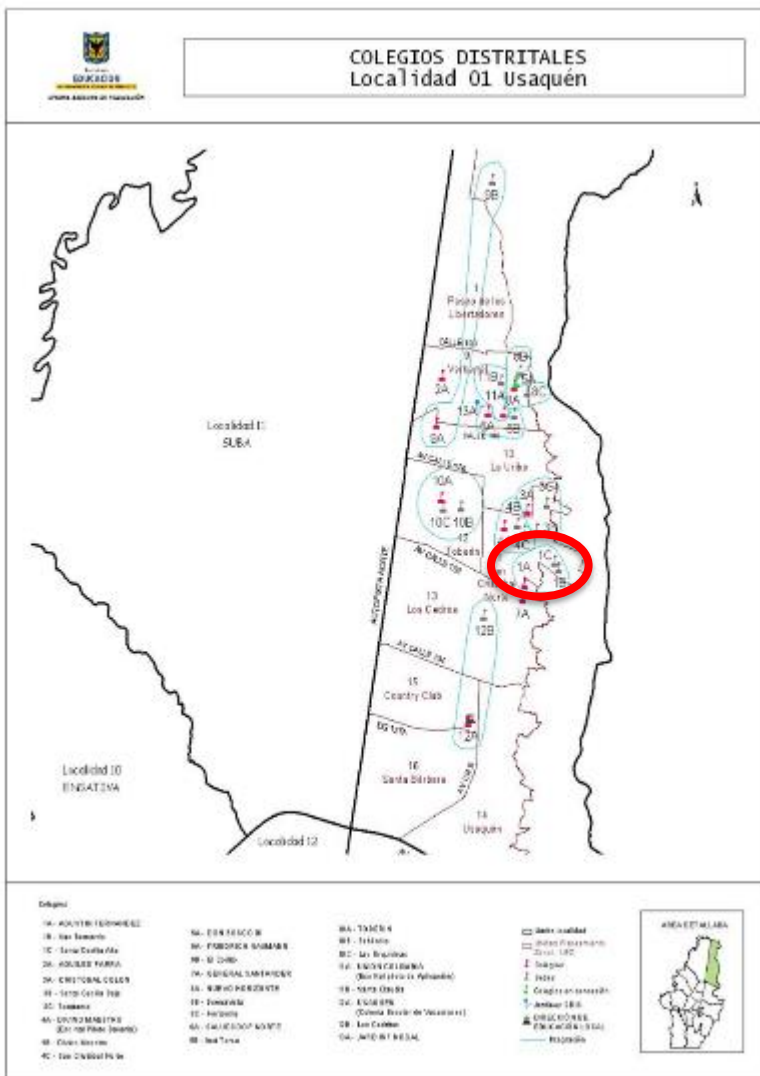


Figura 4. Mapa de la localidad de Usaquéén

La institución Educativa Distrital Agustín Fernández Sede B, está ubicada en los cerros nororientales de la localidad 1 de Usaquéén, en la dirección Carrera 1 #161 – 24 del barrio Cerro Norte, UPZ 11 – San Cristóbal Norte.

Esta sede fue construida en 1965 ante la necesidad de la comunidad del barrio Cerro Norte y bajo el liderazgo del sacerdote Bernardo Hoyos Montoya y la Junta de Acción Comunal.

Las labores académicas se iniciaron en dos aulas, con dos docentes seminaristas del Teologado Salesiano de La Cita. En 1973 la institución atendía toda la primaria con 5 aulas y con docentes nombrados por la Secretaria de Educación Distrital. En el año 2002 se anexa con las fusiones de la Secretaría, al Colegio Agustín Fernández (carrera 7 #155-20), de quien hace parte actualmente.

Actualmente cuenta con 9 cursos en la jornada mañana y 8 en la jornada tarde, atendiendo población infantil desde grado jardín (4 años) hasta grado 5° (12 años). Además su planta docente está compuesta por 19 profesores, de los cuales 17 son de planta y 2 provisionales, así mismo, una orientadora escolar para la jornada mañana y una fonoaudióloga para la jornada tarde.

En esta institución se han venido desarrollando varios intentos por trabajar de manera incluyente con los estudiantes que luchan contra las barreras para el aprendizaje y la participación y que cuentan con diagnóstico de discapacidad cognitiva, pero falta apropiación del proceso por parte de los docentes, pues se acostumbra a que el equipo de enfoque diferencial sea quien desarrolle e implemente las adecuaciones curriculares para cada estudiante, pero no se involucra al docente de aula, en la construcción los proyectos personalizados de flexibilización curricular. Además, se están interviniendo los contenidos e indicadores de desempeño, pero se dejan de lado otros componentes importantes del currículo, como los son la metodología del maestro y el proceso de evaluación.

De esta forma, no se están promoviendo verdaderos procesos de inclusión, pues no hay una aplicación efectiva de dichas flexibilizaciones, no hay reestructuración de las prácticas pedagógicas docentes, no se desarrollan estrategias encaminadas a fortalecer las diferentes dimensiones del ser, no hay profundización suficiente acerca del tema para buscar alternativas de soluciones y además no se está involucrando a la familia en dicho proceso.

La situación descrita anteriormente no permiten que exista una verdadera atención a la diversidad, por el contrario se está haciendo del aula de clase y de la institución educativa un espacio propicio para la exclusión y el fracaso escolar de esta población de estudiantes, quienes permanecen en el sistema bajo criterios de inferior calidad a los del resto del grupo, y sin el fortalecimiento de habilidades sociales necesarias para su interacción con el entorno.

Contexto del aula: ¿Cómo se encuentra organizado el salón de clases?

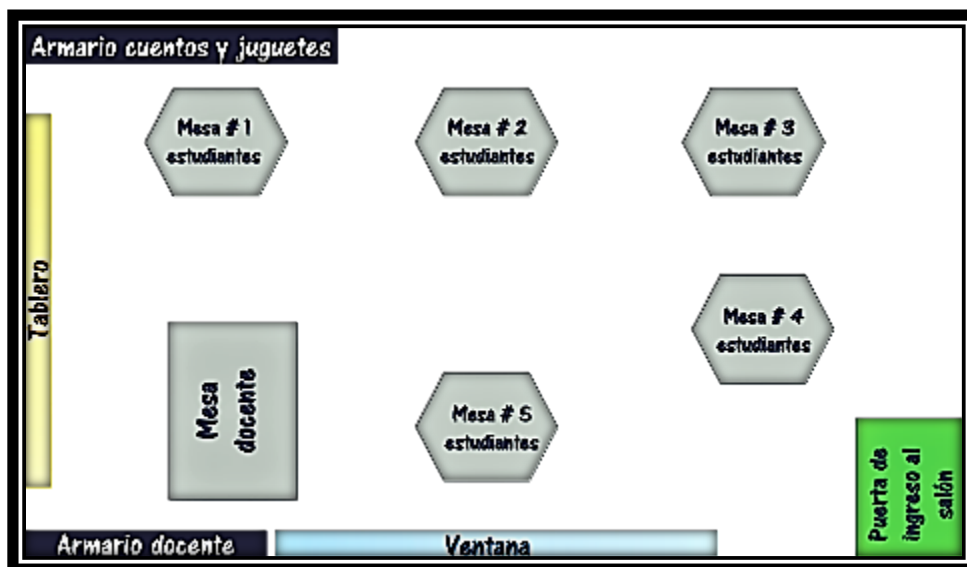


Figura 5. Distribución del salón de clases

El espacio del salón es pequeño, ya que es un grupo de 28 alumnos, por esta razón se tienen organizado el salón por mesas de trabajo en grupo de 6 estudiantes, ya que el tipo de mesas permite organizar el salón de esa forma y aprovechar mejor el espacio.

El escritorio de la docente se encuentra al fondo del salón hacía la parte de la izquierda, al lado del tablero y del armario para guardar el material. Muy cerca al escritorio se tiene una silla auxiliar que se utiliza cuando es necesario trabajar de forma personalizada con alguno de los estudiantes, además sobre ella se coloca la canasta del refrigerio, para evitar el contacto de la misma con el suelo.

Se cuenta con un mueble que es utilizado para organizar la dotación tanto de libros como de juguetes que utiliza la directora de grupo para su proyecto de trabajo con los estudiantes. Además, también se organizan en él, algunos libros y cuentos que permanecen en buen estado, después de pasar por las manos de varios grupos con los que se ha trabajado en este salón.

En las mesas del salón, los estudiantes están distribuidos de tal forma que queden mezclados niños con niñas y estudiantes con ritmos más lentos de aprendizaje con estudiantes con un ritmo más acelerado. Esta organización es una estrategia de la directora de grupo para promover la colaboración entre compañeros y aplicar los planteamientos de Vygotski (1979), sobre la *Zona de desarrollo próximo*, la cual le permite valorar el nivel de desarrollo efectivo de todo estudiante (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y la importancia de la interacción como factor que promueve el desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz).

En la mesa que está frente al escritorio de la directora de grupo, se encuentran ubicados los dos estudiantes con discapacidad cognitiva y que pertenecen al programa de enfoque diferencial, como una forma en la cual la docente puede prestar atención permanentemente a su proceso. Junto a ellos están dos estudiantes con ritmos de aprendizaje avanzados para colaborarles cuando sea necesario y dos estudiantes más que los benefician en su proceso de socialización.

En cuanto al estado físico del aula, la iluminación artificial es con bombillos ahorradores de luz blanca y se cuenta con 2 lámparas. Prácticamente, no es necesario encender durante la mañana los bombillos, gracias a que el salón tiene una ventana grande que permite el ingreso de luz natural permanentemente. Esta ventana también permite que el salón cuente con buena ventilación y que los estudiantes no estén aislados de lo que suceda fuera del salón.

En cuanto al material decorativo que se encuentra en el salón, uno de ellos es una imagen de los personajes de la película Toy Story que está pegado en la pared y ocupa casi medio muro del fondo, un calendario grande del año 2015, un medidor de estatura elaborado en foami, y dos

cuadros de niños de diferentes etnias sonriendo. Además, al lado de la puerta se encuentra el plano de evacuación de la institución y dos canecas para recoger la basura.

En los muros exteriores del salón se cuenta con una pequeña huerta vertical con 5 hileras de botellas PET, que contienen las plantas que los niños en su proyecto de ruralidad vienen sembrando desde el año anterior. Ya se puede observar cosecha de remolacha, ajo, zanahoria, cilantro y coliflor.

Se puede concluir diciendo que es un aula agradable para trabajar, en la que se mantiene el orden como un factor primordial para lograr un trabajo armonioso y agradable. Tanto docente como estudiantes se sienten a gusto dentro de ella.

Caracterización del grupo escolar: ¿Quiénes son los estudiantes?

La población objeto de estudio está conformada por 28 niños, de los cuales 16 eran niñas y 12 niños. Sus edades se encontraban entre los 9 y 12 años de edad.

Esta población fue seleccionada por ser la directora del grupo, lo que resulto conveniente para la aplicación de estrategias del plan de intervención, debido a la cantidad de tiempo que se interactuaba con los protagonistas de la investigación, en este sentido, se destinaron alrededor de 19 horas de clases semanales, utilizadas dentro del proceso de investigación. Es preciso señalar que la población definida para esta investigación, fue de carácter finito, ya que era posible identificar y delimitar los actores de la investigación.

Este grupo de niños vienen trabajando juntos desde el preescolar y con la actual directora de grupo, empiezan su tercer año de trabajo lo cual ha propiciado un vínculo afectivo fuerte con la docente y mayor conocimiento del contexto de cada estudiante. Durante estos dos años de trabajo no se han presentado casos de repitencia, deserción o fracaso escolar.

Dos estudiantes del grupo tienen diagnóstico de discapacidad cognitiva leve y por esta razón hacen parte del programa de enfoque diferencial de la institución. Desde allí reciben apoyo de la docente de apoyo y además se implementan proyectos pedagógicos personalizados con flexibilizaciones curriculares en las áreas matemáticas y lengua castellana, ajustando las competencias y los indicadores de desempeños de acuerdo a sus particularidades.

Además de los dos estudiantes mencionados anteriormente, hace parte del grupo una estudiante que sufre epilepsia y en las ocasiones que presentan episodios de convulsión, su rendimiento académico se ve afectado. Por otro lado, otro estudiante está en proceso de recibir valoración médica para identificar posibles causas de sus dificultades escolares.

Dinámica del grupo: ¿Cómo son los estudiantes?

Según la organización de Secretaría de Educación, el grado cuarto de primaria pertenece al ciclo 2 y la impronta de este ciclo es “*cuerpo, creatividad y cultura*” y el eje de desarrollo principal es el “*descubrimiento y la experiencia*”.

Los estudiantes de este grupo, muestran interés en clase, se integran con facilidad y concluyen las actividades que se les plantean. Sus procesos de comunicación muestran fluidez, respeto y confianza. Se preocupan por cuidar su aspecto personal y evidencian habilidad para cooperar y compartir. Los niños de estas edades centran su actividad académica en las relaciones y los afectos, desarrollan lazos fuertes con amigos y comienzan a buscar la independencia y aceptación. Así mismo, los juegos en equipo se vuelven importantes, diseñan juegos que implican normas, les gusta los halagos y el reconocimiento, en esta etapa de desarrollo comienzan a manifestar inconformidad y confrontación con las reglas de los adultos y las reglas de los amigos.

Tabla 3. Caracterización ciclo 2

Cognitivas	Socio-afectivas	Físicas y creativas
<ul style="list-style-type: none"> • La dimensión cognitiva de los niños de estas edades se fortalece y muestran avances notables en su desarrollo, porque realizan modificaciones en sus nociones y conceptos previos, especialmente de cantidad, espacio y tiempo. • Empiezan a facilitarse la elaboración de representaciones simbólicas, esquemas, diagramas, resúmenes y mapas mentales que les permiten identificar objetos, hechos o fenómenos, caracterizarlos, compáralos, secuenciarlos, así como hacer inferencias sobre ellos. • Su proceso lógico-matemático necesita permanente trabajo con material concreto. Su pensamiento es todavía preoperatorio, centrado en su propio punto de vista y en algún aspecto parcial del objeto de conocimiento en el que centra su atención. Utilizan la intuición en lugar de la lógica. • Se evidencia su curiosidad por el entorno y se avanza en la construcción de conceptos más elaborados de manera coherente que plantean hipótesis sobre muchos fenómenos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les agradan los espacios donde se rescate y legitime sus experiencias, sus saberes, sus diferencias, pero también se afiance la singularidad, viven el ahora, lo importante ocurre en ese momento y no después. • Buscan posicionarse en un entorno social que se ha construido para los más grandes o los más chicos, les molesta ser tratados como jóvenes o como niños de primera infancia. • Manifiestan la necesidad de ser reconocidos y tratados con afecto. • Durante esta etapa presentan problemas de agresividad entre compañeros, sobre todo a la hora del descanso, y temen a figuras de autoridad como el rector o coordinador. • Procuran evidenciar la aceptación y cooperación en el trabajo entre pares. • Se caracterizan por ser dinámicos, imaginativos, propositivos y mostrar cierto nivel de independencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Son muy dinámicos, les gusta realizar ejercicio, muestran facilidad e interés hacia actividades de movimiento relacionadas con su motricidad gruesa y que a su vez les permiten divertirse. • Buscan su autonomía, establecen pactos de convivencia y reglas de juegos que median sus relaciones, aman el juego como una herramienta valiosa que los motiva, recrea, ambienta y los invita a compartir y a desarrollar habilidades. • Están fortaleciendo la construcción interna de su esquema corporal y mejorando la conciencia de su propio cuerpo. • Les encanta las salidas pedagógicas, y las actividades al aire libre en donde puedan hacer uso de sus habilidades artísticas como bailar, dibujar, cantar, entre otras y expresar sus puntos de vista.

Fuente: Adaptación texto Secretaría de Educación (2014)

Perfil de Grupo ¿Cuáles con las características particulares del grupo de estudiantes?

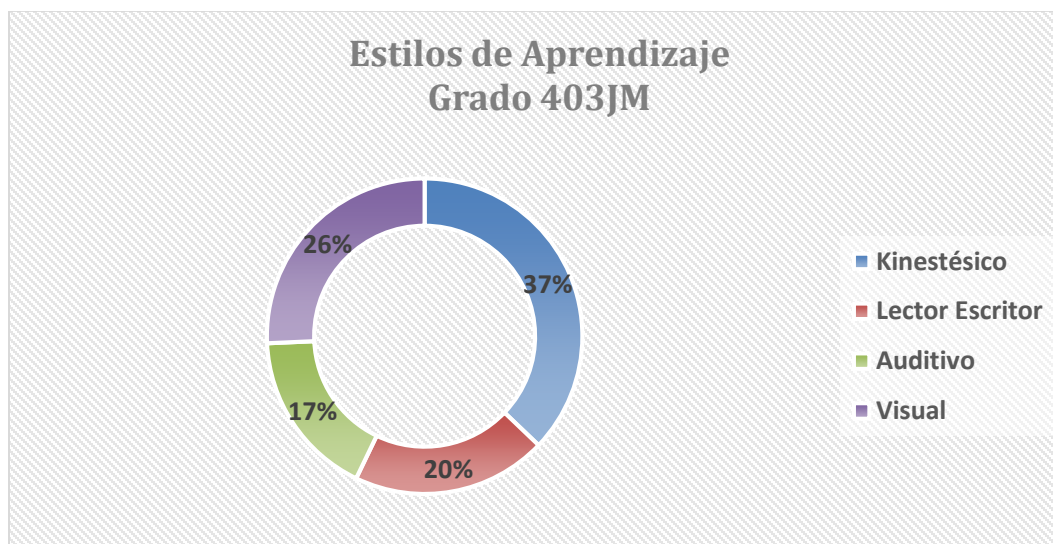


Figura 6. Caracterización estilos de aprendizaje estudiantes grado 403JM.

Los resultados arrojados por el test de VARK aplicado a la totalidad del grupo (ver Anexo 1), indican que el estilo de aprendizaje preferencial dentro del grupo de estudiantes es el Kinestésico con un total de 37% que manifestaron en sus respuestas preferencia perceptual relacionada con el uso de la experiencia, el movimiento y la práctica.

A continuación, se sitúa el estilo de aprendizaje de preferencia Visual con el 26% de los estudiantes del curso, que en sus respuestas manifestaron preferencia por las maneras gráficas y simbólicas para representar la información y adquirir conocimientos por medio de ellas.

Por otro lado, encontramos el estilo de aprendizaje por medio del canal de lectura y escritura (read/write) con el 20% de los estudiantes que manifestaron en sus respuestas preferencia por información impresa en forma de palabras y gusto por la lectura y la producción de textos para lograr su aprendizaje. En último lugar, se encuentra el estilo de aprendizaje por medio del canal Auditivo (aural), con el 17% de los estudiantes que manifestaron en sus respuestas preferencia por procesar con mayor facilidad la información que escuchan.

Esta situación sirvió de reflexión al docente investigador, pues tradicionalmente los dos canales perceptuales más utilizados en las clases son el de lectura - escritura y el auditivo, que para este caso en particular, fueron los menos preferidos por los estudiantes y esto podría haber incidido negativamente en los resultados de las actividades.

En este sentido, al identificar las preferencias sensoriales del grupo se pudo plantear una propuesta pedagógica llamativa e interesante para los estudiantes, que se enfocó hacia la experiencia y la práctica; utilizando el juego de roles, las dinámicas grupales y la manipulación de material para favorecer el aprendizaje de todos. Así mismo, el puntaje grupal obtenido, permitió establecer que las actividades a desarrollar, debían utilizar material de ayuda visual como mapas conceptuales, organizadores gráficos, videos, fotografías e ilustraciones.

Identificación de estudiantes del programa de enfoque diferencial: ¿Quiénes son los estudiantes que requieren mayor atención?

Tabla 4. Caracterización estudiante Programa enfoque diferencial 1.

Nombre del estudiante: ECFVM - 11 años	
Antecedentes académicos	<p>Estudiante que llegó el año pasado de la sede A, después de que sus padres solicitaran el traslado a Sede B. Desde el principio de su proceso escolar ha presentado dificultades y repitió del grado 2 en la sede A.</p> <p>Durante grado tercero en sede B sus avances fueron notables a nivel social y su proceso escritor está en proceso de dejar la etapa silábica para asumir su proceso alfabético.</p>

<p>Características particulares</p>	<p>Diagnóstico: DCL Discapacidad cognitiva leve.</p> <p>Fortalezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso y tranquilo. • Realiza actividades con disposición así le cueste trabajo. • No presenta problemas de convivencia ni comportamiento. • Reconoce fonemas vocálicos y consonánticos y los asocia comando palabras y frases. <p>Dificultades actuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presencia de antecedentes familiares con discapacidad cognitiva. • Baja interacción social, el dialogo se torna en pregunta – respuesta (pobres habilidades sociales) • Se observa bastante tímido y bastante retraído, es temeroso en varios contextos. • Manifiesta maltrato por parte del padre, aspecto que ha incidido en su nivel social y escolar. • Presenta problemas a nivel de correcta vocalización y pronunciación de palabras.
<p>Tipo de apoyo que recibe</p>	<p>Dado el diagnóstico del estudiante, se encuentra incluido en el programa de enfoque diferencial y recibe apoyo por parte de fonoaudiología ocasionalmente, además tiene flexibilización curricular en Matemáticas y español.</p>

Tabla 5. Caracterización estudiante Programa enfoque diferencial 2.

Nombre del estudiante: ELVO - 12 años.	
Antecedentes académicos	<p>Inicio su proceso escolar en Sede C y repitió varios años en allí. Después su familia solicitó traslado a sede B, en donde también repitió varios años escolares.</p> <p>Ingreso al grupo el año pasado</p>
Características particulares	<p>Diagnóstico: DCL Discapacidad cognitiva leve.</p> <p>Fortalezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respetuosa, alegre y tranquila. • No presenta problemas de convivencia ni comportamiento. • Reconoce fonemas vocálicos y consonánticos y los asocia comando palabras y frases. <p>Dificultades actuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es muy terca y en ocasiones perezosa y eso dificulta el desarrollo de actividades en muchas ocasiones. • Familia nuclear disfuncional compuesta por madre, padrastro, abuela y hermanos. Permaneció algunos meses en ICBF debido a negligencia familiar. Actualmente volvió con la madre dado que cumplió con los compromisos pactados. • Falta de persistencia y apoyo de la familia para la realización de tareas y cumplimiento de compromisos para casa. • Es una niña con lenguaje limitado y pobres habilidades comunicativas. • Demasiado retraída y tímida.

	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de pediculosis.
Tipo de apoyo que recibe	<p>Estudiante incluida en el programa de enfoque diferencial, tiene flexibilización curricular en las áreas básicas, enfatizando en nivel de los dispositivos básicos de aprendizaje, área perceptual y del lenguaje e implementación de hábitos y/o rutinas de estudio.</p> <p>Plan de intervención Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilización curricular • Apoyo pedagógico • Apoyo por fonoaudiología • Terapias ocupacionales en EPS.

Consideraciones Éticas

Teniendo en cuenta que el proyecto buscaba brindar una herramienta pedagógica que contribuyera al fortalecimiento del proyecto de inclusión de la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández, se presentó en el Consejo Académico solicitando aval para la implementación de la propuesta.

Así mismo se dio a conocer el proyecto a los padres de familia en la primera reunión del año escolar 2015, con el fin de solicitar acompañamiento en casa al proceso desarrollado. Para el uso de las fotografías, se envió un consentimiento informado a los padres de familia, autorizando la utilización de las mismas.

Definición de categorías

A partir de los objetivos de la investigación, del diagnóstico realizado y de los fundamentos expuestos en el marco teórico se establecen como categorías de análisis: diversidad, educación inclusiva y adecuación curricular.

Tabla 6. Categorías de análisis

Ámbito Temático: Educación inclusiva			
Problema de investigación:			
En la institución se está implementando un programa de inclusión, pero falta apropiación del proceso por parte de los docentes, ya que no se desarrollan estrategias metodológicas para atender la diversidad y propiciar una educación para TODOS.			
Pregunta de investigación:			
¿Cuáles son los efectos de las adecuaciones curriculares en el proceso escolar de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación del grado 403 de la jornada mañana del colegio Agustín Fernández sede B?			
Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Implementar adecuaciones curriculares que favorezcan el proceso escolar de todos los estudiantes y permitan contrarrestar las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en el grado 403 JM del colegio Agustín Fernández Sede B	Indagar sobre el proceso de inclusión que viene desarrollando la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández.	Diversidad <i>Entendida como un valor propio e inherente a cada persona, que hace de cada uno de nosotros, un ser único e irrepetible</i>	Percepción docente Prácticas inclusivas
	Sensibilizar a los estudiantes del grado 403 JM frente a la importancia de valorar la diferencia en los procesos de inclusión	Educación inclusiva <i>Concebida como un proceso que permite responder a la diversidad y a las necesidades de todos los estudiantes.</i>	Barreras para el aprendizaje Percepción de los estudiantes

Desarrollar estrategias de adecuación curricular que fortalezcan el proceso escolar de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación dentro del grado 403 JM.	Adecuación curricular <i>Conjunto de modificaciones que se realizan en las condiciones de acceso al currículo; respetando las diferencias de los estudiantes y potencializando sus capacidades para el aprendizaje.</i>	Estrategias pedagógicas Valoración del proceso escolar de los estudiantes con diagnóstico.
---	---	---

Instrumentos de recolección de información

Durante el proceso de investigación desarrollado se utilizaron los siguientes instrumentos para recolectar información:

Tabla 7. Instrumentos de recolección.

INSTRUMENTO	POBLACIÓN	CATEGORÍA	PROPÓSITO
Diario de campo (ver Anexo 1)	Docente investigador	Educación inclusiva	Registro detallado de diferentes momentos escolares, para recolectar información que permite establecer dicha situación como un problema de mi aula de clase e indagar sobre el proceso de inclusión de la institución.
Entrevista a Docente de Enfoque diferencial y docente de aula regular. (ver Anexo 2)	Docente líder del programa de enfoque diferencial y una docente con estudiantes pertenecientes al programa	Educación inclusiva	Recolectar información de manera sistemática acerca de la visión de docentes de la institución, sus sentimientos y su experiencia en el proceso de inclusión en el Agustín Fernández.

Análisis a documentos institucionales: Proyectos personalizados, Diagnósticos de estudiantes NEE, observador del alumno.	Docente investigador	Educación inclusiva	Recolectar información, resumirla y analizarla sobre el proceso de inclusión de la institución y los estudiantes del curso que pertenecen al programa.
Encuesta inicial a maestros de la sede B (ver Anexo 3)	Grupo de Docentes	Educación inclusiva, Diversidad y Adecuación curricular	Recopilar información y analizarla acerca las percepciones actuales de maestros frente a diversidad, inclusión y adecuación curricular.
Grupo focalizado con maestros (ver Anexo 4)	Grupo de Docentes	Educación inclusiva, Diversidad y Adecuación curricular	Recopilar información e iindagar sobre el proceso de inclusión dentro de la institución y las percepciones de maestros frente a la educación inclusiva.
Formatos de segundo observador para las estrategias aplicadas (ver Anexo 5)	2 Docentes observadores	Adecuación curricular	Registro sistemático y objetivo por parte de un par docente de los comportamientos y situaciones observables en el desarrollo de las estrategias aplicadas con el grupo.
Pruebas de entrada grado cuarto de primaria Colegio Agustín Fernández	Estudiantes	Diversidad	Identificar el nivel inicial del proceso escolar de los estudiantes del programa de enfoque diferencial frente al resto de grupo.
Test de Vark (ver Anexo 6)	Estudiantes	Diversidad	Caracterizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes del grupo para el planteamiento de las estrategias de intervención pedagógica.
Encuesta inicial a Estudiantes de 403 JM (ver Anexo 7)	Estudiantes	Educación inclusiva, Diversidad y Adecuación curricular	Recopilar información y analizarla acerca las percepciones actuales de los estudiantes frente a las categorías de diversidad, inclusión y adecuación curricular.

Portafolios de tutorías	Estudiantes	Adecuación curricular	Recopilar información acerca de la estrategia de intervención de tutoría de pares.
Cuadernos de equipo (ver Anexo 8)	Estudiantes	Adecuación curricular	Recopilar información de manera ordenada acerca del funcionamiento e impacto de los equipos de trabajo cooperativo dentro del aula.
Formatos de actividades desarrolladas por los estudiantes	Estudiantes	Diversidad y Adecuación curricular	Recopilar información, percepciones, ideas y sentimientos de los estudiantes en el desarrollo de las diferentes actividades.
Fotos y videos	Estudiantes	Diversidad y Adecuación curricular	Recopilar evidencia que sustente el proceso de investigación y las diferentes actividades de la propuesta pedagógica implementada.

Plan de acción

El proyecto se organizó en dos etapas, cada una desarrollada en fases que permitieron sistemáticamente ir cumpliendo con los objetivos propuestos para el proyecto, así como lo muestra la *figura 7*:

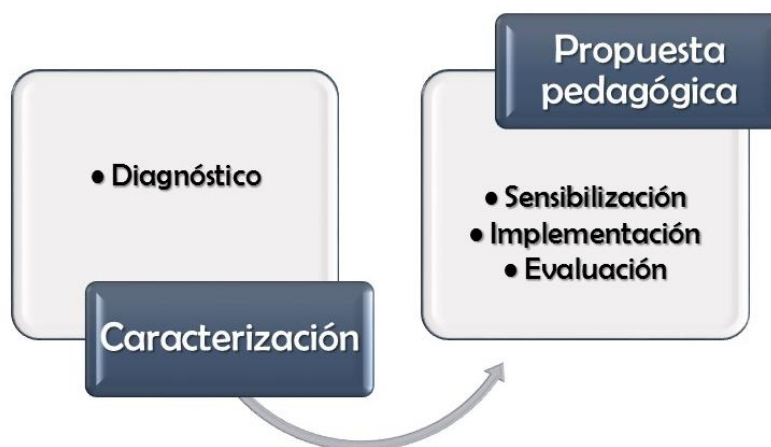


Figura 7. Fases de la propuesta pedagógica

Diagnóstico.

En un primer momento, se desarrolló una etapa diagnóstica, por medio de una serie de actividades enfocadas a la caracterización inicial del grupo de estudiantes y a identificar las percepciones de los docentes de la sede sobre el proyecto de inclusión de la institución.

Tabla 8. Resumen Fase Diagnóstica.

FASE 1: DIAGNÓSTICO	
ACTIVIDAD CON DOCENTES	ACTIVIDAD CON ESTUDIANTES
Entrevistas a docentes	Aplicación del test de Vark
Encuestas iniciales a docentes y estudiantes	Prueba de entrada grado cuarto año 2015 Sede B

Aplicación del test de Vark.

Este instrumento (Ver Anexo 6) diseñado en 1992 por el profesor Neil Fleming en colaboración con Collen Mills de la Universidad de Lincoln, en Nueva Zelanda, fue aplicado a la totalidad del grupo, buscando clasificar los estudiantes de acuerdo a su preferencia en la modalidad sensorial para seleccionar la información a la que le prestan atención en función de sus intereses y la forma en la cual, procesan la información o contenidos educativos.

VARK que es el acrónimo de las cuatro letras iniciales correspondientes a las preferencias modales sensoriales: Visual, Auditivo, Lectura/Escritura y Quinestésico.

Aplicación prueba de entrada grado cuarto año 2015 Sede B.

Con éste instrumento de evaluación inicial, se midió específicamente las áreas de matemáticas y lengua castellana, y su aplicación permitió identificar el estado inicial de los dos estudiantes del curso que pertenecen al programa de inclusión de la institución, con relación al resto del grupo. Además, la información recopilada por medio de la misma, permitió establecer un punto de comparación, para identificar los avances y/o efectos de la propuesta pedagógica desarrollada en el rendimiento escolar de los estudiantes.

El análisis del desempeño de los dos estudiantes en dicha prueba, se centró en tres dimensiones de acuerdo al modelo educativo y al trabajo por competencias que se desarrolla en la institución: el “*saber*” y el “*saber hacer*” evaluados en los diferentes ejercicios planteados en la prueba y el “*saber ser*” analizado en el registro de observación del día de la aplicación de dicha prueba.

Desarrollo de entrevistas a docentes.

Se realizaron dos entrevistas (ver anexo 2), la primera de tipo estructurada con 10 preguntas abiertas en total, a una docente de aula regular que ha tenido niños pertenecientes al programa de enfoque diferencial y por ende ha desarrollado las estrategias que el programa sugiere y además recibe la asesoría de las docentes líderes del programa. Esta entrevista permitió recopilar las percepciones, sentimientos y experiencias de la docente acerca del proceso de inclusión del colegio.

La segunda entrevista (ver anexo 2), se realizó a una de las docentes líderes del programa de inclusión de la institución, y fue de tipo estructurada y organizada en 13 preguntas abiertas, enfocadas a profundizar en el programa de inclusión que se desarrolla en la institución y además

recoger sus percepciones y su visión personal acerca del proceso que se desarrolla con docentes y estudiantes.

Aplicación de encuestas iniciales a docentes y estudiantes.

Se elaboraron y aplicaron dos encuestas, una para estudiantes (Ver Anexo 7) y otra para docentes (Ver Anexo 3), utilizando el método de escalamiento Likert (1932), en el cual se presenta un conjunto de ítems en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide a los participantes expresar su opinión, eligiendo una de las cinco opciones propuestas, para así poder medir la reacción de docentes y estudiantes en las tres categorías analizadas y además, recoger las percepciones que manejan acerca de la educación inclusiva en la institución.

La encuesta aplicada de estudiantes estaba compuesta por 15 ítems (Ver Anexo 7) y la de docentes por 30 (Ver Anexo 3). Ambas estaban organizadas en tres secciones correspondientes a las categorías que se trabajaron en el proyecto: Diversidad, Educación inclusiva y Adaptación curricular. A cada pregunta se le podía asignar un puntaje de 1 a 5, en el cual el 1 correspondía a muy de acuerdo y el 5 a totalmente en desacuerdo. Las encuestas, fueron direccionadas de forma *favorable o positiva*, de tal forma que cuanto más de acuerdo estaba el participante con la frase, su actitud era igualmente favorable para el proceso de inclusión.

Dicho instrumento fue revisado y validado por las docentes investigadoras de la Universidad de La Sabana: *Ingrid Anzelín y Tatiana Ghitis*.

PROPUESTA PEDAGÓGICA.

Partiendo de la información recogida con las actividades de diagnóstico realizadas, se inició el trabajo de intervención con estudiantes y docentes, que se llevó a cabo en tres fases de trabajo: sensibilización, implementación y por último evaluación de los efectos de la propuesta. Cada fase, se desarrolló por medio de actividades planeadas para el logro de los objetivos propuestos en la investigación y respondiendo a las tres categorías de análisis.

Fase de “Sensibilización”.

Se desarrollaron dos actividades de sensibilización, enfocadas a lograr que los docentes y los estudiantes del grado 403, reflexionaran sobre la importancia o el valor de los procesos inclusivos dentro de la escuela y además captar su atención hacía la propuesta y las diferentes actividades que se desarrollaron.

Tabla 9. Resumen fase de Sensibilización

FASE 2: SENSIBILIZACIÓN	
ACTIVIDAD	POBLACIÓN
Cuento: “Los Sneetches”	Estudiantes grado 403
Grupo focal docente	Docentes

Actividad con el Cuento: “Los Sneetches”.

Se trabajó un cuento del Dr. Seuss, para reflexionar con los niños acerca de la inclusión y la diversidad y desde sus propios razonamientos introducirlos en dichos conceptos, contextualizando la temática al salón de clase y recogiendo sus apreciaciones al respecto.

Para el desarrollo de la actividad se aplicó la rutina de pensamiento: “*Inicio, mitad y final*” y se diseñó un organizador gráfico (Ver Anexo 9), en el cual por grupos los niños plasmaron con sus propias palabras, los hechos más relevantes del principio y la mitad de la historia. Después crearon su propio final para la historia, buscando hacer visibles sus preconcepciones, experiencias y pensamientos alrededor del tema de trabajo.

Desarrollo del grupo focal docente.

Se organizó un grupo focal con docentes, en el cual partiendo de la lectura de un caso (Ver Anexo 4) y cinco preguntas planteadas sobre el mismo, se expresaron percepciones y pensamientos sobre la situación presentada. El propósito de la actividad, era aprovechar las características de esta modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, para facilitar que el grupo de docentes seleccionados discutiera y elaborará sus propias reflexiones, desde la experiencia personal, sobre la temática de inclusión y atención a la diversidad.

Fase de Implementación.

Una vez desarrolladas las dos actividades de sensibilización, se inicia la implementación de las estrategias centrales de la propuesta pedagógica: Tutoría de pares, mesas de trabajo cooperativo y centros de interés:

Tabla 10. Esquema de actividades fase de Implementación.

FASE 3: IMPLEMENTACIÓN	
Tutoría de pares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elección de tutores 2. Capacitación a tutores 3. Conformación de parejas y firma de contratos de cooperación 4. Desarrollo de actividades de tutoría 5. Auto Evaluación mensual
Mesas de trabajo cooperativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sesión de juegos cooperativos 2. Corto animado “El puente” y rutina de pensamiento “<i>antes pensaba – ahora pienso</i>”. 3. Conformación de equipos de trabajo y asignación de roles. 4. Cuadernos de equipo 5. Desarrollo de actividades

	6. Auto Evaluación del equipo.
Centros de Interés	<ol style="list-style-type: none"> 1. Érase una vez (rincón lector): 2. Creador de historias (rincón escritor) 3. Calculando Ando (rincón matemático) 4. Dejando huella (Rincón de la expresión) 5. Veo y reflexiono (rincón visual) 6. Amo la naturaleza (rincón naturalista) 7. Armonía musical (rincón musical) 8. Cuerpo en movimiento (rincón del movimiento) 9. Proyecto VIDA (rincón de la reflexión) 10. Pequeños reporteros (rincón interpersonal) 11. Semillas de fe (rincón espiritual) 12. Navego y aprendo (rincón tecnológico) 13. Somos científicos (rincón de la experimentación) 14. ¡Así fue como pasó! (rincón histórico) 15. Deportistas en acción (rincón deportivo)

Actividades de tutoría de pares.

Por medio de esta estrategia se logró implementar en el aula hábitos de colaboración entre iguales, para favorecer el avance de los estudiantes que pertenecían al programa de enfoque diferencial y además otros estudiantes que necesitaban refuerzo permanente en su proceso escolar, por ende, fueron emparejados con estudiantes que se les facilitaba la comprensión de los diferentes trabajos escolares y que mostraron interés por ayudar a sus compañeros.

La propuesta se desarrolló en torno a varias actividades planeadas:

1. Video de sensibilización “Cuerdas” del español *Pedro Solís García* y ganador del premio Goya en el año 2014 como “*Mejor corto de animación*”. Después de la proyección del video se pidió a los niños elaborar un dibujo y se recogieron sus reflexiones personales

encaminadas a reconocer la importancia de la colaboración entre compañeros para facilitar el aprendizaje de todos.

2. Se realizó la elección de tutores teniendo en cuenta sus postulaciones y sus resultados en las encuestas iniciales. Después se realizó una sesión de capacitación a tutores, explicando cómo sería el proceso, sus funciones y resolviendo sus dudas e inquietudes.
3. Se conformaron las parejas y se firmaron los contratos de cooperación (Ver Anexo 10) como muestra de compromiso frente al proceso que iniciaba.
4. Durante todo el proceso, cada pareja manejo una carpeta de tutoría, en la cual se guardaba toda la información y las diferentes actividades que se realizaron.
5. Las actividades escolares planteadas para el trabajo de las tutorías se elaboraron basadas en el esquema de trabajo del programa “Leemos en pareja” de Duran (2007):
 - **Organización y entrega previa de actividades a tutores:** todas las actividades eran desarrolladas previamente por los tutores con ayuda del profesor.
 - **Desarrollo de las sesiones de trabajo siguiendo las siguientes pautas:**
 - Conocimientos previos: En esta fase se formulaba una hipótesis inicial o se hacían predicciones del contenido del trabajo a desarrollar, a partir del título o de un dibujo de la actividad. Además, el tutor indagaba acerca de los conocimientos previos que tenía su tutorado sobre el tema.
 - Lectura en voz alta: Las actividades eran leídas por ambos estudiantes en voz alta, pero el tutor orientaba el trabajo y el procedimiento a seguir.
 - Después de resolver la actividad el tutor invitaba a su tutorado para hacer un recuento de la actividad desarrollada y el tutor aplicaba el método PPP (Pausa,

Pista y Ponderación de Whendall y Colmar, 1990) que consistía en ayudar al tutorado a notar sus errores, esperar unos segundos para que él mismo lo corrigiera; y si era necesario brindarle pistas para hacerlo. Siempre se utilizaban frases de apoyo o un gesto de ánimo por parte del tutor.

- Por último, se verificaba si la hipótesis inicial era válida o no.

- **Autoevaluación de la pareja:** Mensualmente, cada pareja valoraba su progreso por medio de una autoevaluación, en la cual reflexionaban acerca del proceso desarrollado, pero también valoraban su papel como tutor y del tutorado.

Actividades en mesas de trabajo cooperativo.

Por medio de la organización de equipos de trabajo y la asignación de roles dentro los mismos, con fines no solo de socialización (aprender a cooperar), sino también de construcción de conocimientos (aprender a través de la cooperación) se logró implementar en el salón de clases hábitos de trabajo cooperativo, que permitieron que todos los estudiantes participaran para el logro de metas comunes, dejando de lado las posiciones competitivas y las actitudes de exclusión que son tan comunes en los salones de clase.

La propuesta se desarrolló en torno a varias actividades planeadas:

1. Esta estrategia se inició con una sesión de juegos cooperativos que se organizó en la cual los estudiantes conformaron grupos de acuerdo a su empatía y compitieron en una serie de pruebas que solo podían ser llevadas a cabo trabajando en equipo.

2. Se proyectó un corto animado llamado “El puente” para reflexionar acerca del trabajo cooperativo. Con ayuda de un organizador gráfico (Ver Anexo 11) y de la rutina de pensamiento “*antes pensaba – ahora pienso*” se invitó a los grupos a escribir sus concepciones previas sobre el tema. Después se hizo la presentación y explicación de la

estrategia de trabajo y se les pidió a los estudiantes nuevamente registrar en su organizador sus nuevas ideas sobre el tema, después de escuchar la explicación.

3. Se conformaron cinco equipos de trabajo, dos de cinco personas y tres de seis integrantes y se asignaron los roles individuales de trabajo semanal: *líder, secretario, portavoz, guardián del tiempo, guardián del material, observador*.
4. Se hizo la entrega de los cuadernos de equipo, se presentó su función, y se inició el registro:
 - a. Creación de personaje
 - b. Nombre del equipo
 - c. Elección del lema de equipo
 - d. Establecimiento de normas de equipo
 - e. Elaboración de plan de equipo (formato tomado de Pujolás, 2003 Ver Anexo 12)
5. Se desarrollaron diferentes actividades dentro de esta estrategia, entre las cuales encontramos:
 - a) Lectura compartida: se realizó lectura de textos de forma “compartida”, de tal forma que el líder del equipo empezaba a leer el primer párrafo, mientras los demás compañeros de mesa prestaban atención, ya que a quien le correspondía continuar la lectura, antes de empezar a leer el siguiente párrafo, resumía o explicaba lo que había acabado de leer su compañero. Se continuaba con la secuencia de trabajo, hasta que todos los miembros del equipo habían cumplido la función de lector y de sintetizador de ideas y además el texto de había finalizado logrando que todo el equipo comprendiera lo leído.
 - b) Juego de palabras: La docente escribía en el tablero las palabras: comunicación, emisor, receptor, código, canal y mensaje, relacionadas con el tema que se estaba trabajando en clase de lengua castellana. En cada uno de los equipos base los estudiantes debían

formular una frase utilizando estas palabras, o expresar sus propios conceptos acerca de estas palabras. Después las frases construidas con las palabras-clave de cada equipo, se socializaban con el resto de los equipos, y así se lograba la construcción colectiva de la síntesis del tema trabajado.

- c) Saco de dudas: Cada estudiante del equipo escribía en un papel (con su nombre y el nombre de su equipo) una duda que le hubiera surgido sobre el tema: “fraccionarios”. A continuación, la exponía al resto de su equipo, para que, si alguien pudiera responder su duda, lo hiciera. Si nadie del equipo podía responder la duda, la entregaban a la profesora, quien la colocaba dentro del “saco de dudas” del salón. En la segunda parte de la sesión, la profesora saca una duda del saco y preguntaba si alguien de otro equipo sabía resolverla. Si no hay nadie lo hacía, la resolvía ella explicando a todo el grupo el procedimiento.
- d) Cadena de preguntas: Durante tres minutos aproximadamente cada equipo planteaba un problema de división, con el cuál retaba al equipo que se encontraba a su lado, siguiendo la dirección de las manecillas del reloj. Pasados los tres minutos, el portavoz de un equipo planteaba su problema al equipo siguiente, el cual lo solucionaba en el tablero y al terminar, el portavoz de este equipo planteaba su problema al siguiente equipo y así sucesivamente hasta que todos los equipos habían retado y habían sido retados.
- e) Lápices al centro: La docente entregaba a cada equipo una hoja con 5 o 6 preguntas sobre el tema: “Clases de Mezclas”, de acuerdo al número de estudiantes por equipo. Cada estudiante debía hacerse cargo de la lectura en voz alta de una pregunta o ejercicio, enseguida entre todos hablaban de cómo se resolvía y llegaban a un acuerdo sobre cuál era la respuesta correcta. Los lápices de todos se colocaban en el centro de la mesa en aquellos momentos en los cuales se podía hablar y escuchar, pero no se podía escribir. Cuando todos tenían clara la respuesta a la pregunta leída, cada uno tomaba su lápiz y la escribía en su cuaderno; en este momento, no se puede hablar, sólo escribir. Este procedimiento se seguía con todas las preguntas que habían sido entregadas al equipo y al

responderlas todas, se socializaban con el resto del curso, de forma que cada miembro del equipo leía una de las respuestas para así compararlas con los demás equipos.

- f) Folio giratorio: La docente en una hoja escribía una pregunta sobre el tema: “Estados de la materia” y la entregaba a cada equipo para que empezaran a rotarla. Cada miembro del equipo al recibir la hoja, leía la pregunta y escribía con un color diferente su respuesta, después, pasaba la pregunta al compañero de su lado izquierdo para que éste, escribiera su respuesta sin repetir lo que ya estaba escrito. Este procedimiento se hacía hasta que todos los miembros del equipo habían participado en la resolución de la tarea. Para finalizar, un miembro leía en voz alta las respuestas escritas en la hoja y el equipo acordaba si era necesario complementar la información allí descrita o no, antes de entregar la hoja nuevamente a la profesora.
- g) Rompecabezas: Se dividió la temática central: “Los derechos humanos” en cinco subtemas, de manera que cada uno de los miembros del equipo recibió un fragmento de la información para estudiarla. Después, con los integrantes de los otros equipos a los cuales se les asignó el mismo subtema, formaron un “grupo de expertos”, donde intercambiaron información, profundizaron en los conceptos claves, elaboraron un mapa conceptual y aclararon dudas para así convertirse en expertos de su subtema. Pasado un tiempo, cada uno de ellos retornó a su equipo base y se encargó de explicar a sus compañeros la parte que él había preparado. De esta forma, todos presentan su parte al equipo y se logra comprender la totalidad del tema central.
6. La evaluación del equipo se realizaba por medio de una lista de chequeo que diligenciaban en su cuaderno de equipo en la que se revisaba el funcionamiento del equipo, y de los roles, identificando las fortalezas y los aspectos a mejorar.

Actividades de centros de interés.

Esta estrategia se desarrolló con una programación de actividades para ser desarrolladas paralelamente, basadas en el respeto por las características propias de cada estudiante y la

adaptación de materiales y del salón de clase a las necesidades individuales, los intereses del grupo y las inteligencias múltiples.

La estrategia se trabajó durante una semana, por medio de 15 rincones de aprendizaje en los cuales se trabajaba bajo tres reglas básicas: (a) En cada rincón máximo podía estar dos estudiantes (b) No se podía repetir rincón (c) y todos debían pasar por todas las actividades.

Los rincones organizados para el trabajo fueron (ver anexo 13):

1. Érase una vez (rincón lector): en este centro de interés, el estudiante seleccionaba un cuento de los cinco propuestos para la actividad: “Cuatro esquinitas de nada”, “cuidando a Louis”, “El caso de Lorenzo”, “En mi escuela todo el mundo es igual” y “Ni más ni menos” para hacer lectura autónoma del texto y después elaborar un dibujo sobre el mensaje que le dejó la lectura. Por último exponía su trabajo en el muro seleccionado para ello.
2. Creador de historias (rincón escritor): el estudiante seleccionaba un tipo de texto escrito: cuento, acróstico, poema o historieta para crear y escribir una historia desarrollando la temática: “inclusión en nuestro salón” de acuerdo a las características propias del tipo elegido. Luego exponía su trabajo en el lugar seleccionado para ello.
3. Calculando Ando (rincón matemático): el estudiante exploraba fichas de números y signos que encontraba sobre la mesa y con ellas planteaba operaciones, que luego resolvía en un formato diseñado para ello.
4. Dejando huella (Rincón de la expresión): el estudiante manipulaba y exploraba diferentes materiales que encontraba en el rincón y utilizándolos libremente podía expresar sus pensamientos acerca de la frase: “Mi salón es Inclusivo” en el mural colectivo que estaba pegado en la pared.

5. Veo y reflexiono (rincón visual): el estudiante observaba el video: “La flor más grande del mundo” que se estaba proyectando en el televisor del salón de clase, siguiendo las instrucciones de la guía pegada en la mesa, elaboraba una flor en origami del color que eligiera y la pegaba en el lugar establecido acompañada de una frase que escribía reflexionando sobre el corto visto.
6. Amo la naturaleza (rincón naturalista): en este espacio, se exploraban materiales para elaborar un señor cabeza de pasto, leyendo un folleto que se encontraba pegado en la mesa con las instrucciones para desarrollar la actividad y al finalizar exponían su creación en la ventana del salón.
7. Armonía musical (rincón musical): se escuchaban diversos ritmos musicales (*rap*, *pop* y *balada en inglés*), se elegía una de las canciones escuchadas sobre la amistad y se practicaba y aprendía su letra reflexionando sobre su significado.
8. Cuerpo en movimiento (rincón del movimiento): el estudiante leía las normas generales para el juego de golosa, empezaba a jugar practicando normas de convivencia como el respeto del turno, la honestidad y el seguimiento de instrucciones, cada vez que avanzaba un cuadro, debía responder una multiplicación que se le planteaba, al finalizar la golosa, debía haber respondido todas las preguntas correctamente.
9. Proyecto VIDA (rincón de la reflexión): el estudiante recibía una hoja guía con un árbol de la vida, leía y reflexionaba acerca de las preguntas que en ella se hacían, respondiendo la guía acerca de su vida, su familia, sus amigos y las metas que proyectaba para su futuro.
10. Pequeños reporteros (rincón interpersonal): el estudiante empezaba preparando la entrevista que iba a realizar a un compañero con quien casi no compartiera a diario, utilizando la hoja guía diseñada para la actividad, enseguida, buscaba a la persona elegida

y realizaba la entrevista de acuerdo a lo que había planeado. Luego, regresaba al centro de interés para elaborar la publicación o presentación escrita de su entrevista y exponía su trabajo en el lugar establecido.

11. Semillas de fe (rincón espiritual): el estudiante realizaba la lectura de la parábola del buen sembrador (Lucas 10, 25 – 37), coloreaba la tira cómica y desarrollaba la guía sobre la lectura. Al final, escribía una reflexión acerca de *¿cómo ser buen samaritano en el salón de clases?* y decoraba la frase final.
12. Navego y aprendo (rincón tecnológico): el estudiante elegía una de estas tres páginas: a) Ciencias Naturales: <http://co.tiching.com/link/676774>, b) Matemáticas: <http://co.tiching.com/link/9454>, c) Español: <http://co.tiching.com/link/13356>, d) Inglés: <http://co.tiching.com/link/22321>. En ellas desarrollaba autónomamente las actividades que le proponía la página.
13. Somos científicos (rincón de la experimentación): el estudiante leía la guía sobre el tema “mezclas”, seguía las instrucciones y desarrollaba las actividades allí propuestas, planteando hipótesis iniciales para cada tipo de mezcla y después al realizar la mezcla verificaría si su predicción había sido falsa o verdadera.
14. ¡Así fue como pasó! (rincón histórico): el estudiante observaba el video: “Bicentenario, un vistazo a la historia”, después de verlo, exploraba y observaba algunas fechas con acontecimientos importantes entre la época de la colonia y la independencia de nuestro país, Procurando ubicar las fechas que consideraba pertinente sobre la línea del tiempo colectiva que estaba pegada en la pared, pero teniendo encuenta el orden cronológico y la coherencia de los hechos históricos.
15. Deportistas en acción (rincón deportivo): el estudiante leía las rimas que se le entregaban en una guía, después tomaba el lazo y mientras iba saltando, debía intentar memorizar y

repetir varias veces la rima que más le había gustado. Para esta actividad podía hacer tantos intentos como necesitara.

Fase Evaluación de la Propuesta pedagógica.

Al culminar la implementación de la propuesta pedagógica, se desarrolló la evaluación de la misma, para lograr identificar los efectos del proyecto desarrollado, y así lograr identificar como influyeron las estrategias aplicadas en el proceso escolar de los estudiantes:

Tabla 11. Resumen fase de Evaluación de la propuesta

FASE 4: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	
Actividad	Población
Prueba de Salida	2 estudiantes del programa de enfoque diferencial

Aplicación de la prueba de Salida.

Como prueba de salida para el proyecto de investigación y evaluación del proceso realizado, se aplicó nuevamente la prueba de entrada del grado cuarto para así establecer una comparación entre su nivel inicial y el nivel alcanzado después del desarrollo de la estrategia pedagógica de intervención.

Capítulo 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se hará la presentación de los hallazgos y resultados obtenidos con el proceso de investigación y como resultado de la implementación de la propuesta pedagógica planteada para favorecer el proceso de inclusión de Colegio Agustín Fernández Sede B (Usaquén).

Esta presentación tendrá en cuenta las diferentes fases planteadas para el proceso desarrollado, a la luz de las categorías de análisis del proyecto. En primer lugar, se presentarán los resultados correspondientes al diagnóstico, posteriormente, se mencionarán los resultados de la propuesta pedagógica de intervención y finalmente, se presentará la comparación entre la prueba de entrada y de salida para lograr identificar los efectos del proceso desarrollado, en los resultados de los estudiantes del programa de enfoque diferencial.

Resultados de la Fase Diagnóstica

Es necesario recordar que la investigación se desarrolló con un grupo conformado por 28 estudiantes entre los 9 y 12 años de edad, del grado 403 (ciclo 2). Además, durante esta fase se desarrollaron actividades con un grupo de 11 docentes de la sede B Jornada mañana, buscando indagar sobre el conocimiento y desarrollo del proceso de inclusión de la institución.

La información recolectada y los hallazgos de esta fase se obtienen del análisis de dos encuestas iniciales, una a estudiantes estructurada con planteamientos negativos frente al proceso de inclusión y una a docentes estructurada con planteamientos positivos. Además, dos entrevistas y un grupo focal desarrollado con docentes.

Los resultados arrojados por las actividades desarrolladas en ésta fase fueron los siguientes:

Categoría Diversidad.

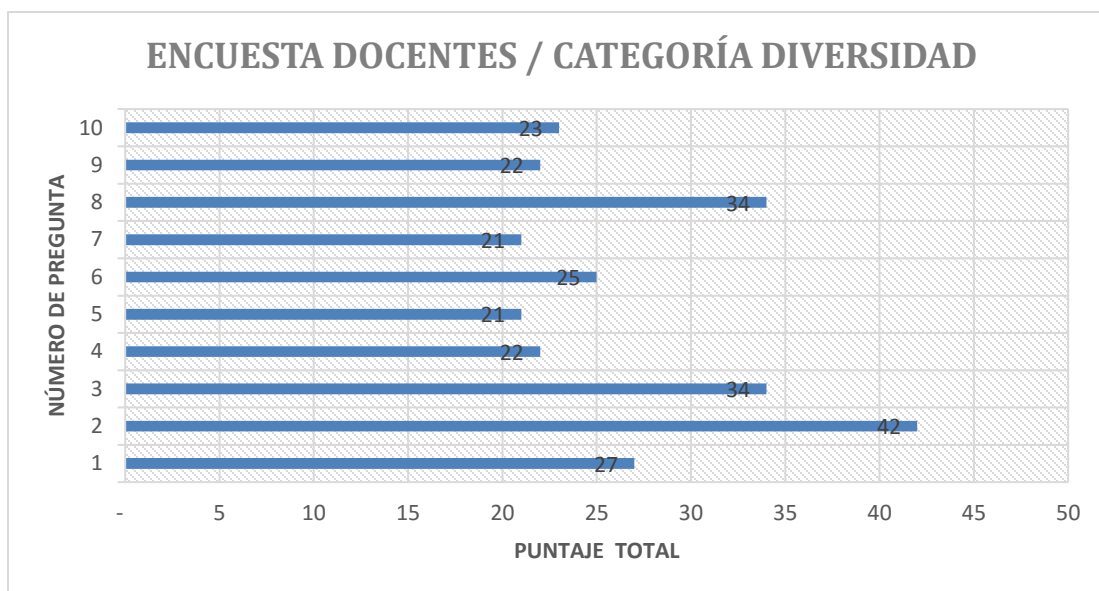


Figura 8. Resultados encuesta de docentes

En la información recogida con la encuesta aplicada a docentes y tal como lo muestra la figura 8 que contiene la sumatoria de los puntajes totales asignados a las diez preguntas por parte de los 11 participantes, encontramos que ellos expresan actitudes favorables hacia la aceptación de la diversidad dentro de la institución escolar. Lo anterior indica que los docentes expresan que el reconocimiento de la diversidad es algo que consideran importante en su labor, que la institución debe acoger a todo tipo de estudiantes, asumiendo las singularidades como oportunidades para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Validan nuevamente estas afirmaciones, cuando en el grupo focal se sienten muy identificados con el caso presentado y expresan que están familiarizados con el trabajo con estudiantes de todo tipo:

GFD3: “Es una situación muy común en nuestros colegios, mira a SH tiene dos niños con discapacidad, un niño con un trastorno de comportamiento fuerte y hasta un niño desplazado, que muestran claramente la diversidad en nuestras aulas”.

Pero cuando se revisan los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes, como se puede observar en la figura 8 que resume la sumatoria de los puntajes totales asignados a las cinco preguntas de esta categoría por parte de los 28 estudiantes, encontramos que ellos manifiestan estar de acuerdo con la mayoría de los **juicios negativos** propuestos en esta sección:

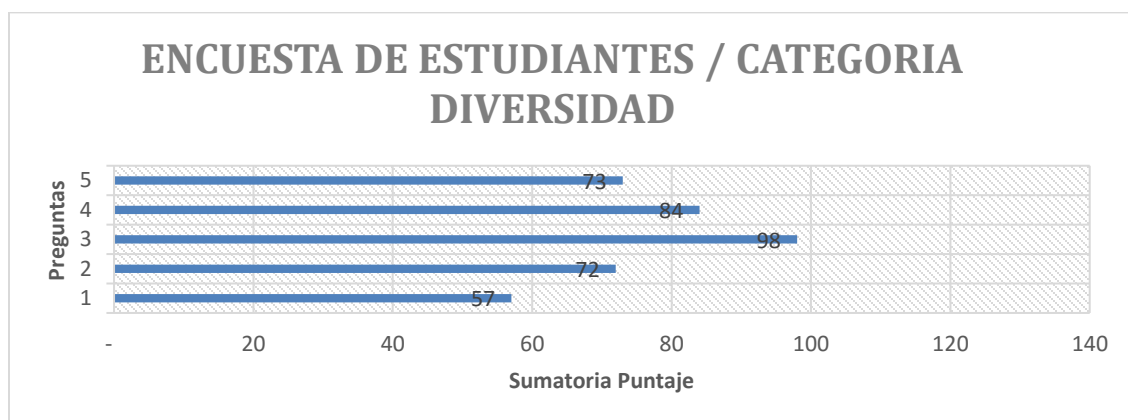


Figura 9. Resultados encuesta de estudiantes

Este tipo de percepciones, dejan entrever que el grupo posee dificultades para valorar la diversidad dentro del salón de clase, por lo cual, se fomentan actitudes de exclusión que promueven las barreras para el aprendizaje, dificultando el acceso al conocimiento por parte de todos los estudiantes. Entonces, para una institución educativa en la cual se viene implementando un proceso inclusivo, ésta situación pone en evidencia que no se ha asumido el proyecto como un eje transversal de la cultura escolar y del quehacer pedagógico y no se ha desarrollado un trabajo fuerte sobre diversidad con los estudiantes.

Otro aspecto que ineludiblemente influye en estos resultados, es el entorno cultural, pues el estudiante no socializa únicamente en los espacios escolares, ya que, también interactúa con su familia, la comunidad y los medios de comunicación y va construyendo las concepciones y visiones del mundo. Es por esto, que este tipo de propuestas pedagógicas son valiosas, pues pueden permear los ambientes y contextos en los cuales, los estudiantes se desenvuelven y permiten trabajar por transformar pensamientos y destruir barreras en los procesos inclusivos.

En otro sentido, los planteamientos expresados por los docentes, se están quedando como reflexiones teóricas, pero no se aterrizan a la interacción diaria dentro del aula de clase, es decir, el discurso de los principios de la educación inclusiva se conoce y se repite, pero la cotidianidad del aula se mantiene tal cual, sin transformación de las estrategias didácticas, negando así, la posibilidad de otra forma de ver el aula de clase. Cabría reflexionar sobre qué está pasando con la puesta en práctica de esos conceptos, pues la sinceridad que manejan los niños a la hora de evaluar estos procesos dentro de la institución, resalta que realmente no se están vivenciando estas manifestaciones. De hecho, una docente en una de sus apreciaciones lo reconoce:

GFD4: "... ¡Son muchos! Cuando yo escuche el caso me pareció tan diverso y me asuste, dije esta vieja se enloqueció, son muchos."

Por otro lado, los resultados encontrados muestran que la formación disciplinar de los docentes incide en la forma cómo se percibe la diversidad. Puesto que, cuando se analizan las intervenciones de profesionales como la orientadora o la docente del programa de enfoque diferencial, sus apreciaciones muestran mayor conocimiento y apropiación sobre el tema:

GFD3: "...se deben tener en cuenta las características de los niños, sus ritmos de aprendizaje, sus procesos, no importa si es discapacidad cognitiva, si es desplazado, si tiene diferentes tipos de religión, no importa sexo, etnia, aprendizaje, todo es inclusión".

Pero, aquí aparecería otro factor importante de analizar, ¿qué está pasando con la divulgación y apropiación del programa? ¿Por qué la información muchas veces se está quedando en las dos o tres personas que conocen el proceso? Se hacen necesarios entonces, espacios de formación pedagógica en este tipo de temas, de tal forma que los docentes se acerquen al programa, se apropien del mismo y adquieran estrategias de trabajo en aula para favorecer ambientes propicios para la diversidad.

En cuanto a la cobertura del programa de la institución, se deja por fuera muchos estudiantes que si bien es cierto no poseen un diagnóstico de discapacidad, podrían favorecerse

con el apoyo que brindan las profesionales encargadas y las estrategias que se puedan desarrollar. Esta información muestra, que el programa no asume el proceso desde de la diversidad que daría cabida a otro tipo de estudiantes, sino desde un enfoque clínico que solo acoge a las personas con diagnóstico médico. En este sentido una de las docentes entrevistadas expresa:

ED2 “la respuesta se le debe dar a todos los estudiantes, entre otros a la singularidad y/o particularidad de los estudiantes... Todos tienen derecho a acceder a un programa de inclusión...”

En cuanto a los ítems que evidencian las principales dificultades de los estudiantes, se encuentra que ellos no expresan molestia al tener que compartir con pares de otro color de piel, diferente sexo, otras religiones, etc.; aparentemente dentro del grupo no se producen exclusiones asociadas a estos factores:

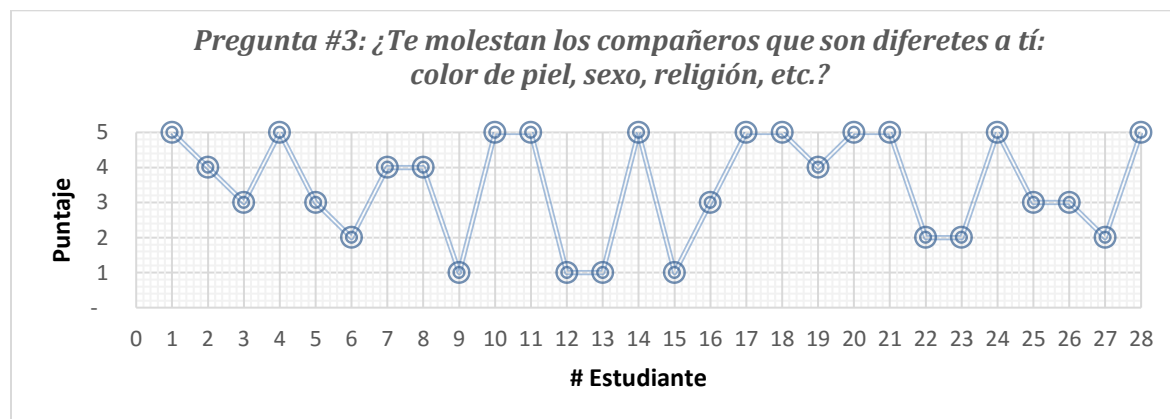


Figura 10. Pregunta # 3 encuesta estudiantes.

Pero la situación cambia cuando se indaga sobre sus percepciones acerca del derecho a matricularse en la institución, aquellos estudiantes con características particulares como: baja visión, baja audición, diagnóstico de déficit cognitivo, etc. Es aquí cuando muestran claramente su desacuerdo para admitir dentro de la institución a poblaciones que presenten algún tipo de discapacidad:

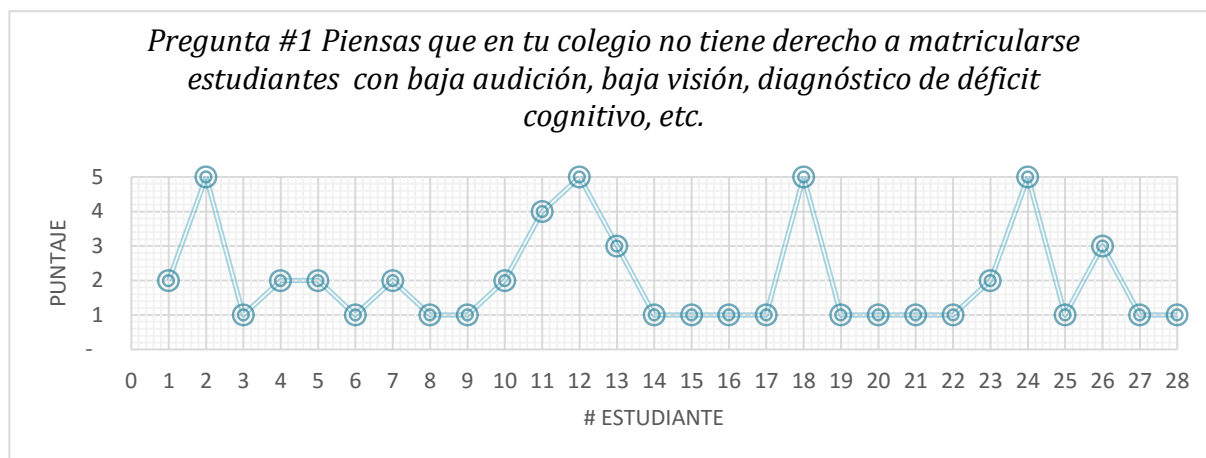


Figura 11. Pregunta #1. Encuesta estudiante.

En relación con esta información, se puede afirmar que la mayor dificultad en los estudiantes, se presenta a la hora de valorar la población que posee algún tipo de limitación física o cognitiva, respetar sus diferencias y reconocer que tiene los mismos derechos que el resto del grupo. Por otro lado, esto no ocurre cuando la diferencia es únicamente física o relacionada con la apariencia, pues al parecer, para ellos ese tipo de factores son los únicos que se deben reconocer a la hora de asumir la diversidad dentro de una institución.

De acuerdo con esta información es necesario desarrollar un concepto claro de diversidad en la institución, que permita fortalecer el reconocimiento del otro con todas sus particularidades y diferencias en todo nivel. De tal forma que todos los miembros de la institución vivencien la valoración de la alteridad y como afirma Skliar (2007), se llegue al reconocimiento de todas las personas como sujetos ricos en experiencias por compartir.

Por último, se encuentra que la mayor preocupación que muestran los docentes en el trabajo desde y para la diversidad, aparecen en cuestiones muy relacionadas con la falta de materiales y recursos para trabajar adecuadamente en el aula:

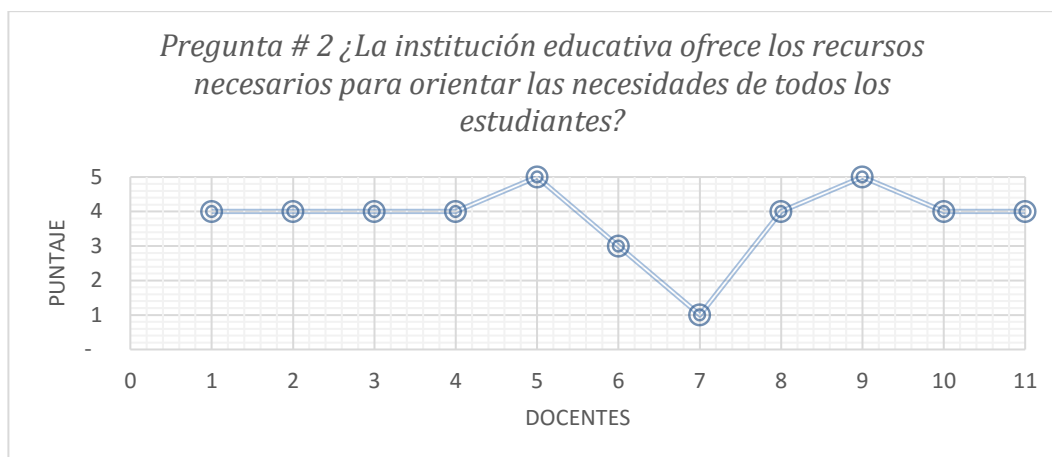


Figura 12. Pregunta # 2 encuesta de docentes

ED1: "...Contar con material especializado para trabajar con los niños en el aula..."

Con relación a este aspecto, aunque es fundamental que la institución genere recursos para suplir esta necesidad, el docente desde su práctica y sus estrategias de aula, puede generar alternativas para atender la diversidad bajo criterios de innovación, calidad y equidad que permita contrarrestar estas carencias y mejorar los ambientes de aprendizaje escolar.

Categoría Educación inclusiva.

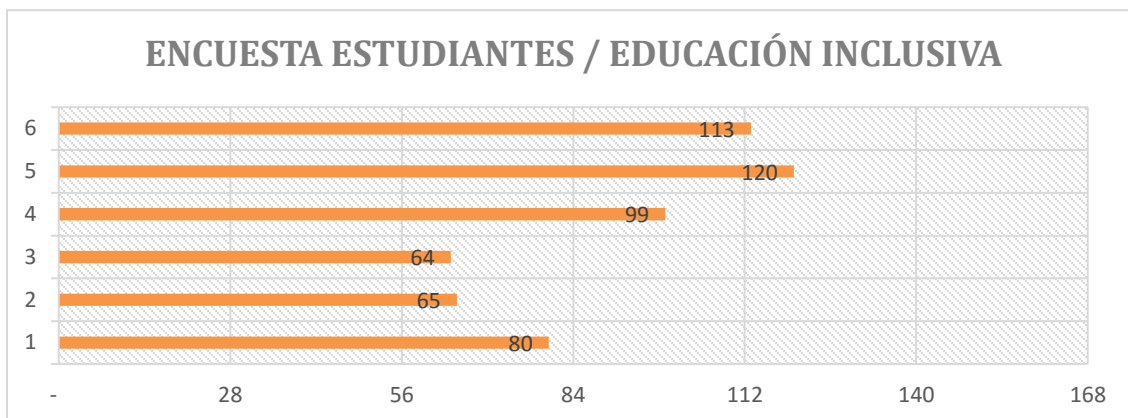


Figura 13. Resultados encuesta estudiantes / Categoría educación inclusiva.

Como se puede observar en la figura 13, que resume la sumatoria de los valores asignados a las seis preguntas de la categoría Educación Inclusiva por parte de los 28 estudiantes, encontramos un promedio de puntaje *intermedio*, que muestra actitudes de indiferencia en las respuestas del grupo, ya que, si bien no son las más bajas, tampoco muestran compromiso personal, ni interés por participar en los procesos de inclusión dentro del aula de clase.

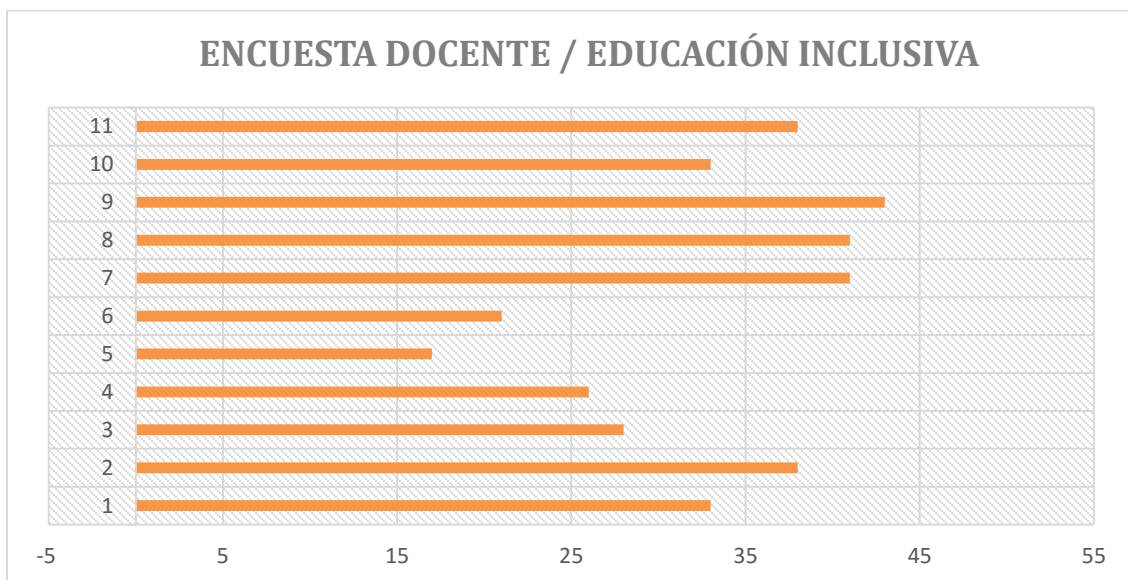


Figura 14. Resultados encuesta docente / Categoría educación inclusiva.

Así mismo, al observar los puntajes asignados a las preguntas de ésta categoría, por parte de los 11 docentes y tal como aparece en la figura 14, se evidencia que no aceptan planteamientos de la educación inclusiva, como por ejemplo la oportunidad que puede ofrecer el aula regular a un estudiante con déficit cognitivo para desarrollar capacidades y potencializar aprendizajes en condiciones de equidad y como un derecho propio de todo individuo.

Los planteamientos de ambos grupos, permiten analizar que no existe conciencia de la importancia de cada uno de los roles (estudiantes y docentes) en el desarrollo y fortalecimiento del proyecto de inclusión de la institución, pues es imposible asumir un reto de este tipo, sin las experiencias e interacciones de ambos en pro de mejorar los procesos de reconocimiento de la diversidad y erradicación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

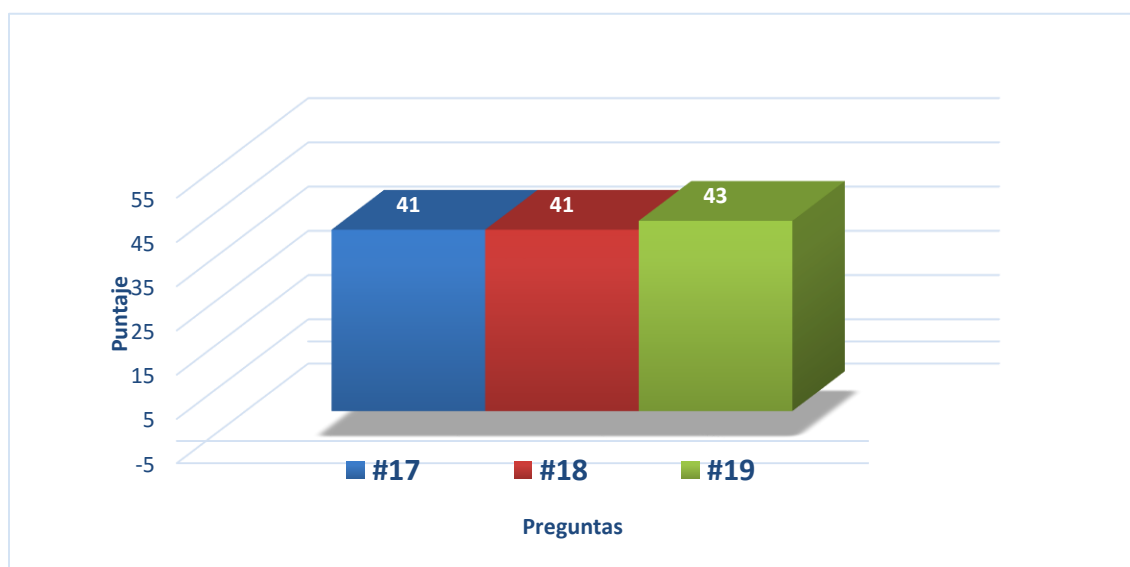


Figura 15. Preguntas 17, 18 y 19 encuesta docentes

Por otro lado, la figura 15 nos muestra las preguntas que generaron mayor conflicto entre los docentes y que están muy relacionadas con sus predisposiciones y resistencias frente al trabajo con estudiantes incluidos dentro de su aula de clase. Estas preguntas querían recoger sus percepciones acerca de la capacidad que tienen estos estudiantes para enfrentar desafíos en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, el tipo de comportamiento que manejan

y la posibilidad de que la atención que puedan requerir por parte de su docente se convierta en mayor carga laboral.

Sus respuestas dejaron ver que no manejan un concepto optimista frente al proceso que puede desarrollar uno de estos estudiantes en aula regular. De tal forma que termina convirtiéndose en un hecho injusto para el estudiante y conflictivo para el docente, alejándose de uno de los propósitos de la educación inclusiva, como es “permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO 2005 pág. 14.)”.

Estos son algunos de los planteamientos recogidos de los maestros durante el proceso desarrollado y que validan la resistencia existente para asumir la educación inclusiva dentro de la institución:

GFD1: “...para mí digamos que inclusión significa tener los niños que tienen dificultades con los que supuestamente son normales.”

GFD2: “...la palabra misma lo dice, aceptar a todos los niños que llegan con los problemas que tengan, las oportunidades deben darse a todos los niños, toca incluirlos, con o sin dificultades, aunque eso muchas veces se queda en la teoría porque en la práctica es muy difícil.”

GFD2: “yo siempre he pensado que a los niños se les debe enseñar a todos por igual, esa es mi manera de trabajar con ellos... a ellos se les exige por igual... Que hago yo enseñando solo a un grupito, debo hacerlo de forma general, si lo capto bien y si no pues me toca quedarme con el niño en el descanso o en un momento que se pueda.”

Todas estas expresiones hacen visibles algunos de los miedos que los docentes pueden sentir al enfrentar un reto para el cuál no creen estar preparados, por falta de conocimientos o de la experiencia necesaria. Estos miedos los expresan con actitudes excluyentes que alejan cada vez

más la escuela de la verdadera inclusión y se fomenta la aparición de nuevas barreras para el aprendizaje y la participación.

Contrario a esto, la educación inclusiva debe buscar identificar y minimizar esas barreras para el aprendizaje, maximizar los recursos existentes para apoyar las necesidades educativas del grupo en general y favorecer el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, la pregunta que expresa su mayor dificultad frente a los procesos inclusivos, es el número 8; que indaga sobre sus percepciones acerca del aprendizaje que pueden desarrollar los compañeros que luchan con algún tipo de barrera para el aprendizaje. En este aspecto, consideran que ellos no lograrán aprender de igual forma al grupo y que necesitarán intervención individualizada para que desarrollen sus capacidades. La figura 16, muestra claramente cómo fueron sus respuestas en esta pregunta:

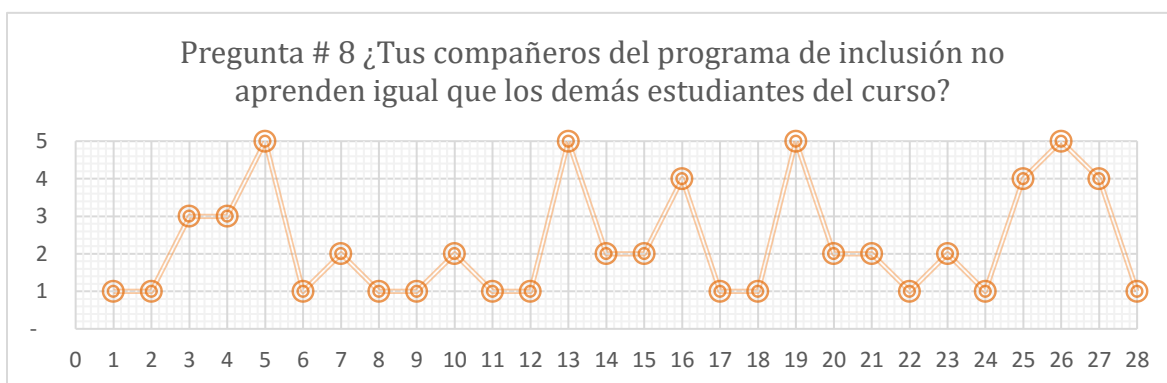


Figura 16. Pregunta # 8 encuesta de estudiantes

Un aspecto interesante que se vislumbra en las respuestas de los docentes que tienen niños pertenecientes al programa de enfoque diferencial de la institución, es que su visión frente al proceso de inclusión muestra transformación de su pensamiento y contraposición frente a los planteamientos negativos que otros docentes expresan. Se puede inferir de esta información, que la experiencia con sus estudiantes, les ha permitido cuestionar su práctica y buscar alternativas para atender esta población. De alguna forma, como lo afirma Ruiz (2009) su interacción con

estos estudiantes los ha llevado a modificar su estructura organizativa de aula, su forma de enseñar y su actitud frente a las peculiaridades de estos estudiantes:

GFD6: “La educación inclusiva es un modelo educativo que busca atender a los niños que presentan dificultades de aprendizaje, para que reciban una educación de calidad y que sean tenidos en cuenta como los demás niños.”

GFD4: “Yo siempre he pensado que tiene que ver más con la capacidad que tenemos nosotros como maestros de aceptar las diferencias de los niños, soy yo como maestro.”

GFD7: “La inclusión es aquella que debe reconocer y respetar las diferencias de los estudiantes; buscando responder a la diversidad, eliminando o minimizando las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.”

En las percepciones de los estudiantes, encontramos para resaltar que sus respuestas a la pregunta #10, que indaga sobre el respeto en las relaciones con los estudiantes pertenecientes al programa de inclusión de la institución, indican que el respeto es un valor que los estudiantes consideran fundamental para lograr unas interacciones sanas con sus pares y el cual procuran practicar con todos los compañeros, sin importar sus características particulares y sus diferencias:

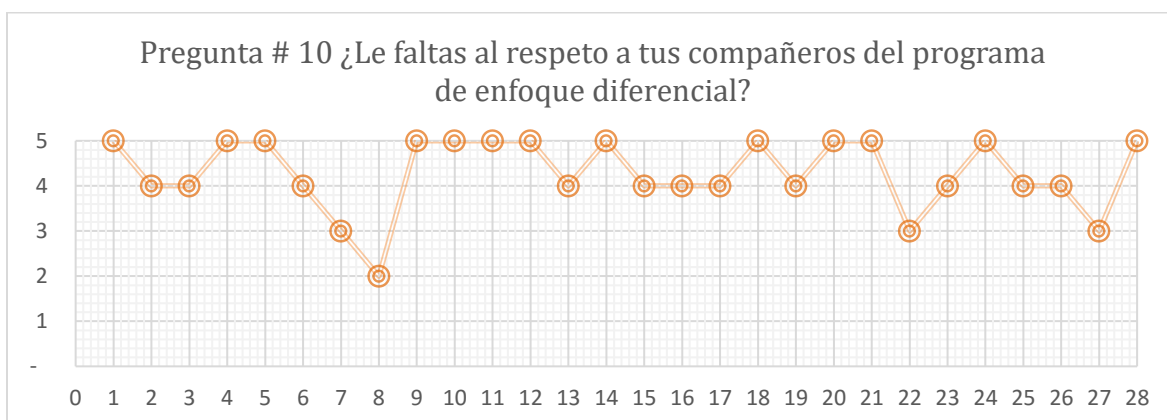


Figura 17. Pregunta #10 encuesta de estudiantes

En resumen, observando toda la información recogida y analizada para esta categoría, se puede afirmar que la mayor dificultad del proceso de la institución es que no se maneja un concepto claro de educación inclusiva y no se reconocen las oportunidades de aprendizaje que este tipo de planteamientos pueden brindar, no solo a la población que enfrenta algún tipo de barrera para aprendizaje, sino al grupo en general.

De acuerdo con esta información, será necesario asumir la educación como un derecho fundamental de todo ser humano y la base para lograr una sociedad más justa y recibir una educación de calidad. Para lograr esto, desde el proyecto institucional, se debe trabajar el concepto de educación inclusiva, sus principios y planteamientos, llevando a docentes, estudiantes y padres de familia a entender la educación como un derecho fundamental sin distinción alguna y además reconocer la importancia de la interacción entre pares para potencializar el aprendizaje de todos.

Adecuación Curricular.

Como se puede observar en las figuras 18 y 19, la categoría Adecuación Curricular es la mejor valorada tanto por los estudiantes, como los docentes; esto indica que ambos están de acuerdo con la adecuación curricular como una estrategia que puede favorecer el reconocimiento de la diversidad y los procesos inclusivos dentro del aula y como una alternativa educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza por parte de los estudiantes que necesitan apoyo adicional en su proceso escolar.

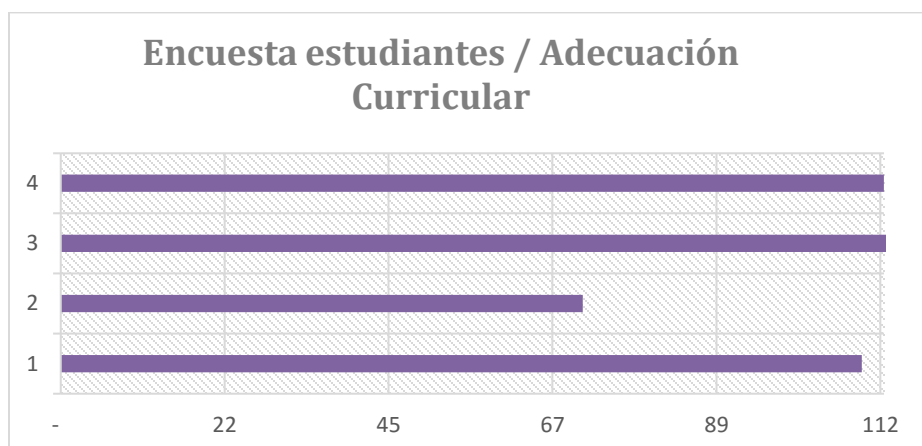


Figura 18. Resultados encuesta estudiantes / Categoría Adecuación curricular

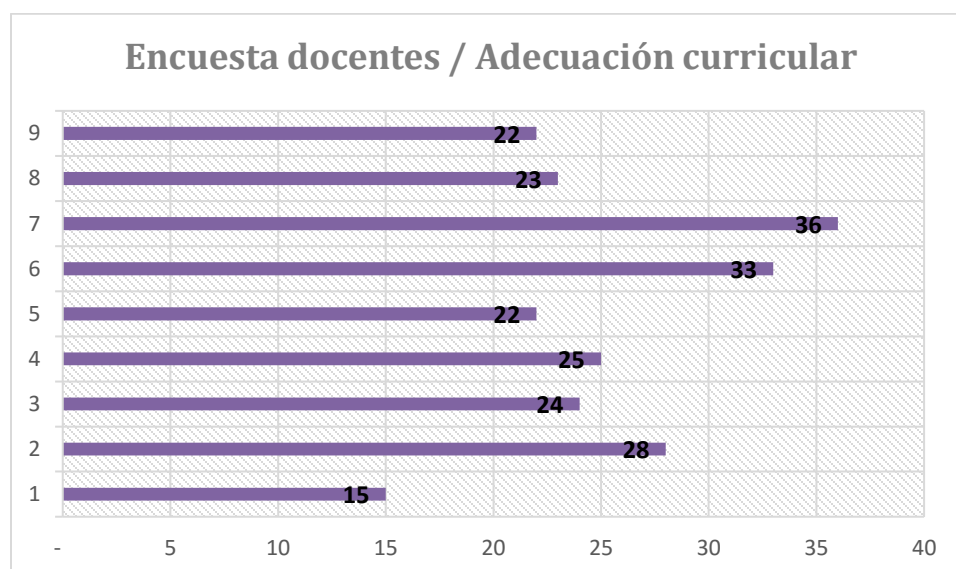


Figura 19. Resultados encuesta docente / Adecuación curricular

Revisando estos resultados, se encuentra que la pregunta que obtuvo el puntaje más alto en los estudiantes fue la número 14, que plantea que los profesores deberían utilizar formas variadas para evaluar a los compañeros que enfrentan barreras para el aprendizaje. En sus respuestas expresan gusto e interés por desarrollar dentro del salón de clases actividades escolares variadas e innovadoras que respeten los diferentes ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes y que ayuden a que sus compañeros a fortalecer su proceso escolar. La figura 19 muestra cómo fueron sus respuestas en esta pregunta:

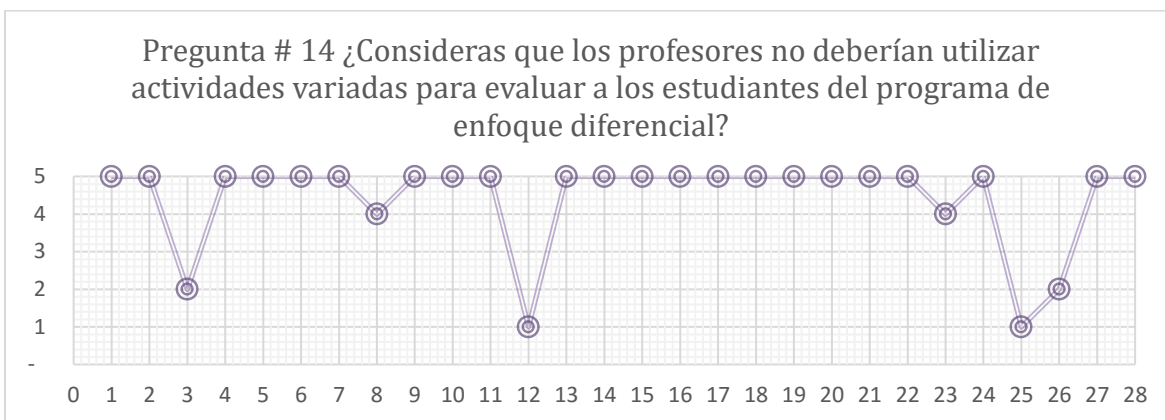


Figura 20. Pregunta 14 encuesta de estudiantes.

En cuanto a las encuestas docentes, la pregunta que genero indiferencia en su respuesta fue la número 21 que indaga sobre quién es la persona en la institución que debe responsabilizarse y elaborar las adecuaciones curriculares. Sus respuestas muestran como no tienen claro quién debe elaborar dichas adecuaciones y tampoco asumen su rol en la elaboración de las mismas. La figura 21 muestra cómo fueron sus respuestas:

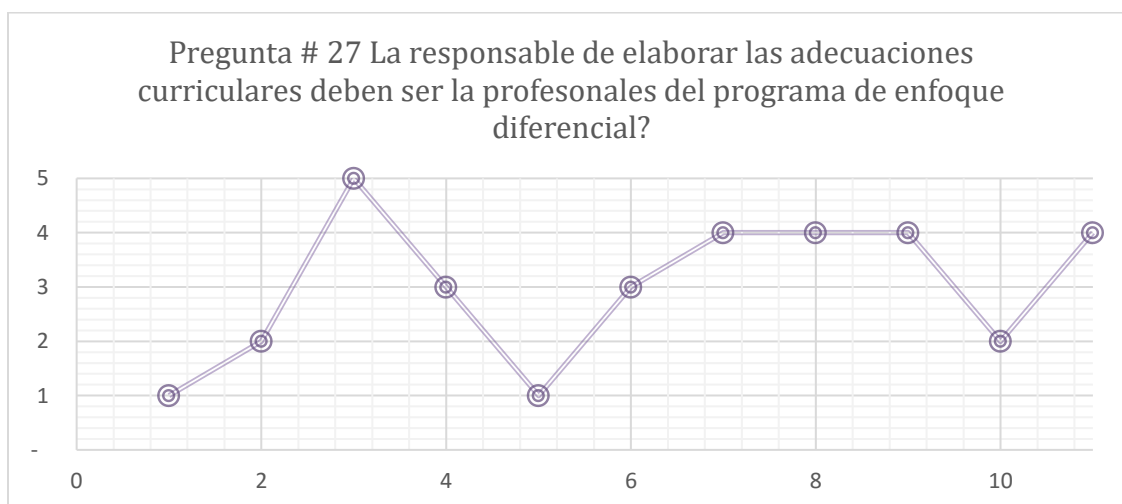


Figura 21. Pregunta #27 encuesta de docentes

En resumen, observando los resultados para esta categoría se puede afirmar que la adecuación curricular es una estrategia educativa que necesariamente implica la modificación de las condiciones de acceso al currículo, tomando en cuenta los intereses, motivaciones y

habilidades de cada estudiante, beneficiando a todos los estudiantes desde las posibilidades y ritmos diversos de aprendizaje. De esta forma la propuesta pedagógica planteada tendría total pertinencia con los intereses y realidades de los estudiantes.

Los docentes reconocen que adecuar el currículo, es algo necesario para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes y que se trata de ofrecer al estudiante una amplia gama de opciones que le brinde posibilidades de aprender bajo sus características, articulando medios, recursos y ayudas técnicas que facilitarán la autonomía en su aprendizaje:

GFD5: *“Yo podría aconsejarle algunas cosas que a mi parecer podrían funcionar: *Preparar las mismas actividades para todos sus estudiantes y valorar los avances de los estudiantes que ha identificado con NEE, con otro nivel de exigencia. *Proponer espacios donde los estudiantes más avanzados cooperen y colaboren a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje. *Propiciar talleres dirigidos especialmente a los estudiantes con diagnóstico donde se pueda vincular a las familias y proponerles en casa. *Y por último, hacer actividades focales individualizadas.”*

GFD 7: *“yo podría decirle que primero es necesario entender que el aula es un espacio de aprendizaje y por lo tanto puede flexibilizar los procesos, adaptar material si se requiere y aplicar como estrategia el trabajo cooperativo... conocer y valorar las inteligencias múltiples y realizar actividades que estimulen los dispositivos básicos de aprendizaje, pues esto además le sirve a todo el grupo.”*

Principales resultados de la Propuesta Pedagógica

Los resultados de la propuesta pedagógica se analizaron a la luz de la categoría: Adecuación curricular. Para el análisis de esta categoría se tuvo como referente de observación a los estudiantes a partir de tres estrategias implementadas con ellos: la tutoría de pares, el trabajo cooperativo y los centros de interés.

Además, se complementó el análisis de la información, con la utilización de dos observadores externos que por medio de una planilla de registro expresaron sus reflexiones alrededor de las tres estrategias.

Resultados tutoría de pares.

Durante la implementación de la estrategia, se pudo observar que los estudiantes se concientizaron de su rol como tutores, apropiándose del mismo cumpliendo sus funciones de manera autónoma y valorando la oportunidad de colaborar a su compañero asignado: *“Me gusta ser tutora porque me gusta colaborar a los niños y niñas a enseñarles las cosas que no pueden...” (HA1)* *“Lo mejor de ser tutor es que le ayudo a mi tutorado a aprender y yo también aprendo mucho.” (RE4)*

El estudiante tutor aprendió a responder a las demandas de ayuda de su compañero y además a brindar explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema sin proporcionar las respuestas y soluciones a los ejercicios trabajados: *“Los tutores sienten responsabilidad y reconocen la importancia de ser ejemplo para los compañeros que ayudan. Durante el desarrollo de la clase explican cómo cumplir con los trabajos dando orientaciones claras para que su compañero las entienda.” (SO2)*

Además, aprendieron a valorar las características particulares de su tutorado, resaltar las fortalezas de cada uno y colaborar para superar dificultades, de esta formase contribuyó a fortalecer los principios de la educación inclusiva al interior del aula de clase: *“Ser TUTORES incentiva la responsabilidad, el respeto a la diversidad y a la diferencia y fomenta la colaboración. Ser tutor también es mostrar lo mejor y dar lo mejor y esto es positivo.” (SO2).*

Por su parte los estudiantes que desempeñaban el rol de tutorados aprendieron a valorar la ayuda que recibían de su compañero, mantuvieron una actitud cordial con ellos y se esforzaron por demostrar que podían mejorar en su proceso: *“yo quiero que mi tutor me ayude a ser mejor*

estudiante” (HAE2), “yo quiero decir que los tutorados ahora hacen más caso que antes.” (RE3).

Un factor importante para resaltar es que los estudiantes tutorados, al sentirse mucho más cómodos al recibir el apoyo permanente de un par y sentir mayor confianza en sus capacidades, procedimientos y acciones, logran mayor participación en las diferentes actividades escolares que proponen. *“...Se observa también que los estudiantes que son más tímidos han logrado ser más sociales y participan más en clase. (SO1), “...JM ahora se ve mucho más seguro de sus acciones y le gusta participar en clase.” (RO21)*

Las diferentes afirmaciones de los estudiantes del grupo muestran que aprendieron a valorar que el proceso de aprendizaje se veía enriquecido con la interacción entre pares, cuando el estudiante se vio obligado a compartir, a confrontar su pensamiento con el punto de vista del otro, a ponerse de acuerdo a la hora de negociar normas y a valorar la opinión de su compañero. *“El trabajo de tutores en clase permite un diálogo productivo entre aquellos que tienen habilidades lectoras y lógico matemáticas más desarrolladas junto a aquellos estudiantes que se les dificulta el aprendizaje (NEE).” (SO1).*

Por otro lado, la estrategia permitió fortalecer las relaciones interpersonales del grupo y fomentar una cultura del buen trato entre pares, a partir del cumplimiento de las funciones de cada uno y manteniendo una comunicación amable y afectuosas. Esta situación permite afirmar que se logró una mejora en la comunicación entre los diferentes participantes del salón de clase: *“Hay respeto y aceptación de unos con los otros, lo que permite avances significativos para los estudiantes con dificultades.” (SO2). “JM agradece a K acariciando su cara y ella sonríe como gesto de satisfacción por los buenos resultados obtenidos en la actividad por parte de su tutorado” (RO25).*

En una de las áreas en las cual, se nota avances por parte de los tutorados, es en lengua castellana, ya que las actividades de lectura en parejas desarrolladas permitieron fortalecer

habilidades lectoras en los estudiantes. *“Profe V ahora está leyendo mejor, contesto casi todas las preguntas bien”* (RO34).

La tutoría de pares fue una estrategia que permitió a la docente investigadora reflexionar acerca del poder que tiene la interacción entre compañeros y los procesos de comunicación efectiva entre estudiantes y docente. Por lo general se está acostumbrado a mantener las aulas de clase en filas organizadas, silencio absoluto y trabajo individualizado, de manera que empezar a romper esos esquemas propios en el salón de clases fue algo complicado al principio, pues al salir de la zona de confort y de las rutinas homogeneizadoras pre establecidas, se puede llegar a sentir desubicado y con mucho temor frente a lo que pueda surgir en el proceso.

Pero cuando se empezaron a ver los resultados de la estrategia y la apropiación de los roles se asumió como un comportamiento natural y sin que la docente tuviera que recordarlos, la ansiedad empezó a desaparecer y se logró encaminar el trabajo hacia el fortalecimiento del proceso de inclusión de la institución.

Además, ver como la estrategia empieza a llamar la atención de otros docentes y estudiantes de la institución, permite sentir la satisfacción de desarrollar procesos pedagógicos que parten de la reflexión y el replanteamiento de las prácticas tradicionales, con los cuales, se está favoreciendo la diversidad y la educación inclusiva en la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández.

Resultado mesas de trabajo cooperativo.

La estrategia de mesas de trabajo cooperativo favoreció el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre pares, ya que, se aprendió a convivir con 4 o 5 personas con las cuales debía compartir y lograr objetivos comunes, disminuyendo las agresiones físicas y verbales entre compañeros y aprendiendo a hacer uso de estrategias de comunicación cordiales para

desarrollar actividades. *“La cooperación es convivir con los demás, es gentileza, generosidad y ayudar... es como compartir con otros y enseñarles.... Es trabajo en equipo” (OG2)*

La formación de equipos base permanentes, permitió la interacción a nivel cognitivo y la adquisición de nuevos aprendizajes por medio del reconocimiento y la mediación con otros puntos de vista. *“La estrategia hace una contribución al aprendizaje para la vida en sociedad, ya que fortalece procesos de cooperación, conductas psicosociales y la resolución de conflictos...” (SO1).*

Por otro lado, se logró fortalecer el trabajo autónomo y el seguimiento de instrucciones por medio del cumplimiento de la responsabilidad y compromiso que generaba asumir las funciones propias de cada rol. *“Durante mis clases en el área de música he observado que cada estudiante tiene un rol específico y una función específica que se encamina a colaborar y a incentivar la participación de todo el curso.” (SO1), “El juego de roles que está propuesto desde pequeñas funciones para cada estudiante, le permite a cada uno de los actores de la clase sentirse útil como sujeto activo y les permite tener la oportunidad de mostrar y exaltar diversos valores.” (SO1, “Nosotros pensamos que los roles son un trabajo para cumplir y ayudar a que nuestra mesa sea la mejor” (OG1), “cada estudiante respeta sus funciones y espera su turno para interferir en clase cuando deben”. (SO2).*

Otro factor importante, fue que la propuesta le apuntó al desarrollo de un modelo educativo inclusivo, pues se trabajó con todo el curso y no sólo con los más hábiles o los estudiantes del programa de enfoque diferencial. *“En el salón de clases se observan diversas frases que incentivan al grupo a trabajar en equipo y a respetar la diferencia” (SO1), “Una de nuestra norma es no dejar de lado a los que saben menos.” (CE1), “La docente del grado 503 va pasando por el pasillo y desde afuera alcanza a ver los carteles de los lemas elaborados por los niños, entonces entra al salón y empieza a preguntarles por sus significados... Los niños le explican que nuestro curso, está haciendo un trabajo sobre inclusión” (RO67).*

Además, se logró potenciar el respeto y la preocupación por el otro, así como el sentido de pertenencia a un grupo de trabajo. *“Se nota la organización, responsabilidad, compromiso y empatía con el grupo al que pertenece. Esto dinamiza los procesos de aprendizaje y estimula el trabajo colaborativo” (SO2), “ Se conformaron los equipos base y los niños en su cuaderno de equipo diseñan un personaje para su equipo, escriben un lema y unas normas de trabajo que todos van a cumplir” (RO72).*

Por otro lado, la propuesta incentivó el fortalecimiento de la escucha activa y respetuosa hacia el trabajo de otros compañeros, favoreciendo de esta manera un aprendizaje cooperativo y permitiendo espacios para intercambiar ideas y reflexionar sobre el proceso de cada grupo por medio de la autoevaluación: *“Vamos bien, terminamos siempre los trabajos, utilizamos bien el tiempo, hemos cumplido los objetivos del grupo, nos preocupamos por los compañeros que necesitan ayuda, cumplimos nuestros roles, pero debemos mejorar en el cumplimiento de los objetivos personales.” (CE1)*

También hubo avances en el mejoramiento del rendimiento académico de algunos estudiantes, lo cual se toma como evidencia de los efectos de la propuesta pedagógica en el proceso escolar de los estudiantes. *“También permite que los estudiantes lideren en forma positiva y es una estrategia estupenda porque genera espacios para que los estudiantes mejoren sus rendimientos académicos y su comunicación, que, para el contexto en el que trabajamos es fundamental” (SO2), “El equipo logra desarrollar la actividad de forma correcta y su evaluación es muy buena, en sus caras se ve la satisfacción por la nota que sacaron”(RO49) “N es una de las estudiantes que nunca participaba, ahora siempre alza la mano y pide pasar al tablero” (RO54.)*

Por último, uno de los aspectos relevantes de la propuesta es la ruptura de rutinas dentro de la escuela, ya que las actividades que se desarrollaron generaban un ambiente de interacción permanente entre compañeros y de construcción de conocimiento a través de esas interacciones. *“Es una estrategia positiva y acertada, ya que permite que en el curso respire y se viva un ambiente de comprensión y colaboración mutua.” (SO1).*

Resultados centros de interés.

En esta estrategia pedagógica que se centró en la exploración, fue utilizada como estrategia para integrar algunos temas de trabajo que se debían abordar para el último periodo escolar, pero haciéndolo por medio de actividades enfocadas hacia los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes del curso. Los siguientes fueron los resultados que se evidenciaron con la actividad:

En primer lugar, los estudiantes lograron identificar cuáles son sus principales intereses y canales de percepción preferidos para la construcción de conocimiento y pudieron observar que jamás serán iguales a los de sus compañeros. *“Mis actividades preferidas eran la de pintar el mural y la de hacer el muñeco cabeza de pasto, es porque soy buena para pintar y para hacer trabajos de artes” (RO75).*

Por otro lado, tanto la docente como los estudiantes, pudieron verificar que el aprendizaje también es posible desde espacios de juego, experimentación, arte y lúdica. La docente desde la planeación y montaje de toda la actividad y los estudiantes desde la experiencia y ejecución de los centros de interés. En este sentido, la estrategia permitió la puesta en práctica de un principio pedagógico básico, como lo es la importancia de la motivación para el aprendizaje, pues solo lo que se vivencia desde los sentidos se aprende, ya que se está convocando el interés del estudiante como factor primordial para la construcción de su aprendizaje. *“Me aprendí rapidísimo las coplas profe, yo pensaba que como estaba saltando al mismo tiempo era difícil” (RO75).*

Así mismo, la docente investigadora logró aprovechar la diversidad de sus estudiantes como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje, convirtiendo la planeación de una clase en un mecanismo poderoso de educación inclusiva. *“El estudiante manipula y explora los diferentes materiales en el rincón, después expresa sus pensamientos acerca de la frase: “Mi salón es Inclusivo” en el mural colectivo que está pegado en la pared.” (PCI).*

Desde esta perspectiva, la docente utilizó para la planeación de sus clases y valorando la diversidad de sus estudiantes, diferentes estrategias, canales sensoriales y materiales variados para adecuar los contenidos y proponer actividades novedosas enfocadas hacia la construcción del conocimiento. Esto quedó evidenciado en los registros de planeación de los centros de interés y en el registro de observación de la actividad, en los cuales se evidencia cómo los estudiantes trabajaron todo el tiempo motivados por el tipo de actividades planteadas. *“Al observar la actividad, se ve la preparación del material para cada uno de los centros de tal forma que se contará con suficiente para el número de estudiantes del grado 403” (SO2).*

Se puede afirmar que esta situación evidencia un avance personal en el desarrollo de prácticas Inclusivas desde el reconocimiento de la diversidad del aula, como recurso para la enseñanza de los diversos contenidos a través de la metodología implementada en la estrategia, ya que cada uno de los rincones planteados estará enfocado a algunos de los estudiantes sin dejar espacio para la exclusión o discriminación. *“La estudiante V muy tímida dio muchas vueltas por el salón, imagino que buscando a cuál rincón dirigirse, después de un rato decidió empezar por el rincón artístico, pues siempre le ha gustado mucho dibujar y pintar”*

Otro aspecto importante que se identificó en esta categoría tiene que ver con la estrategia utilizada vista como una forma de integrar contenidos y organizarlos de forma más agradable y llamativa para los estudiantes, rompiendo totalmente el esquema tradicional del salón de clases y los modelos de transmisión de conocimientos en los cuales el estudiante es un agente pasivo y receptor. *“La actividad fue dinámica y motivante para los niños, quienes expresan su agrado e interés por participar, comprender y aprovechar cada uno de los rincones” (SO2).*

Comparación de resultados entre la prueba de entrada y la prueba de salida

Después de aplicar la prueba de entrada y de salida planteada para el grado cuarto de primaria para el año 2015, se logra establecer cuál es el estado inicial y final de los dos estudiantes pertenecientes al programa de inclusión de la institución y además, esta información

sirve como punto de referencia para establecer cuáles son los avances y efectos de la propuesta pedagógica que se desarrolló en el rendimiento escolar de estos estudiantes.

El análisis del desempeño de los dos estudiantes en dicha prueba, se centra en tres dimensiones que se trabajan de acuerdo al modelo educativo del colegio: El “*saber*” y el “*saber-hacer*” que se observan en la resolución de las preguntas planteados para cada área y el “*saber-ser*”, que se analiza en el registro de observación de los días de aplicación de cada prueba. Estas tres dimensiones se analizan en dos áreas del conocimiento: Lengua Castellana y Matemáticas, que son las únicas en las que actualmente se hace algún tipo de flexibilización curricular desde el programa de enfoque diferencial.

Con la aplicación de las pruebas se encuentran los siguientes hallazgos:

Tabla 12. Resultados Comparativos pruebas de entrada y salida

	MATEMATICAS				CASTELLANO			
	SABER		SABER HACER		SABER		SABER HACER	
	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA
Estudiante LV	2	0	0	3	2	4	0	4
Estudiante CV	1	4	1	1	2	4	0	3

La prueba estaba compuesta por 20 preguntas, distribuida en dos sub pruebas, una de 10 preguntas de matemáticas y otra de 10 preguntas de Lengua Castellana. A su vez cada sub prueba estaba organizada en 5 preguntas correspondientes a la dimensión del *saber* y 5 preguntas correspondientes a la dimensión del *saber – hacer*.

Prueba de Matemáticas.

Como lo muestra la tabla 12, en matemáticas ambos estudiantes respondieron correctamente dos preguntas durante la aplicación de la prueba de entrada. En el caso del primer estudiante, las dos respuestas corresponden a la dimensión del *saber* relacionada con la

identificación de conceptos. El estudiante número dos respondió en la prueba de entrada de matemáticas una pregunta de la dimensión del *saber*, retención de conceptos y una de la dimensión del *saber hacer* relacionada con la aplicación de dichos conceptos en situaciones problemáticas.

De igual forma, para la prueba de salida de matemáticas se incrementan las respuestas de ambos estudiantes de la siguiente forma: El estudiante número uno responde tres preguntas correspondientes a la dimensión del *saber hacer*, lo que indicaría avance en su proceso de análisis y resolución de problemas sencillos. El estudiante número dos, para la prueba de salida de matemáticas mejoró en la dimensión de *saber*, pues de una respuesta correcta incrementó sus resultados a cuatro, pero se mantuvo igual en la dimensión del *saber – hacer* con una sola respuesta.

En este sentido se puede decir que, para la prueba de salida de matemáticas, el estudiante número uno no logra identificar las características y diferencias de operaciones básicas como la adición y sustracción y tienen dificultad desarrollar el procedimiento correspondiente para resolver las operaciones planteadas. Pero de acuerdo a sus resultados en la dimensión *Saber Hacer*, este estudiante está desarrollando su proceso para la resolución de problemas que de adición y sustracción.

Así mismo, el estudiante número dos de acuerdo con sus resultados en la prueba de salida, mejoró su proceso lógico matemático, en cuanto a la identificación de características de operaciones básicas como la adición y sustracción, aplicación de procedimientos para resolver las operaciones planteadas, pero aún se le dificulta la resolución y el análisis de problemas con estas dos operaciones.

Prueba de Lengua Castellana.

Como se observa en la tabla 12, en Lengua Castellana ambos estudiantes respondieron correctamente dos preguntas durante la aplicación de la prueba de entrada, correspondientes a la

dimensión del *saber* y relacionada con la identificación de tipos de textos y sus características básicas.

De igual forma, para la prueba de salida se incrementan las respuestas de ambos estudiantes de la siguiente forma: El estudiante 1 responde cuatro preguntas correspondientes a la dimensión del *saber* y cuatro para dimensión del *saber hacer*, *estos* resultados nos indican que identifica tipos de texto narrativos con algunas de sus características propias y además puede producirlos, aunque con bastantes errores de forma.

El estudiante número dos, para la prueba de salida de Lengua Castellana, mejoró en ambas dimensiones también, pues en la dimensión de *saber* incrementó sus resultados a cuatro respuestas correctas, y en la dimensión del *saber – hacer* a tres respuestas correctas. Estos resultados nos indican que al igual que el otro estudiante también identifica tipologías de texto narrativo con algunas de sus características y puede producir escritos con errores de forma.

En este sentido, se puede afirmar que ambos estudiantes mejoraron sus resultados en Lengua Castellana en ambas dimensiones del saber. Las siguientes imágenes muestran apartes de la prueba de entrada y salida de Lengua Castellana de ambos estudiantes:

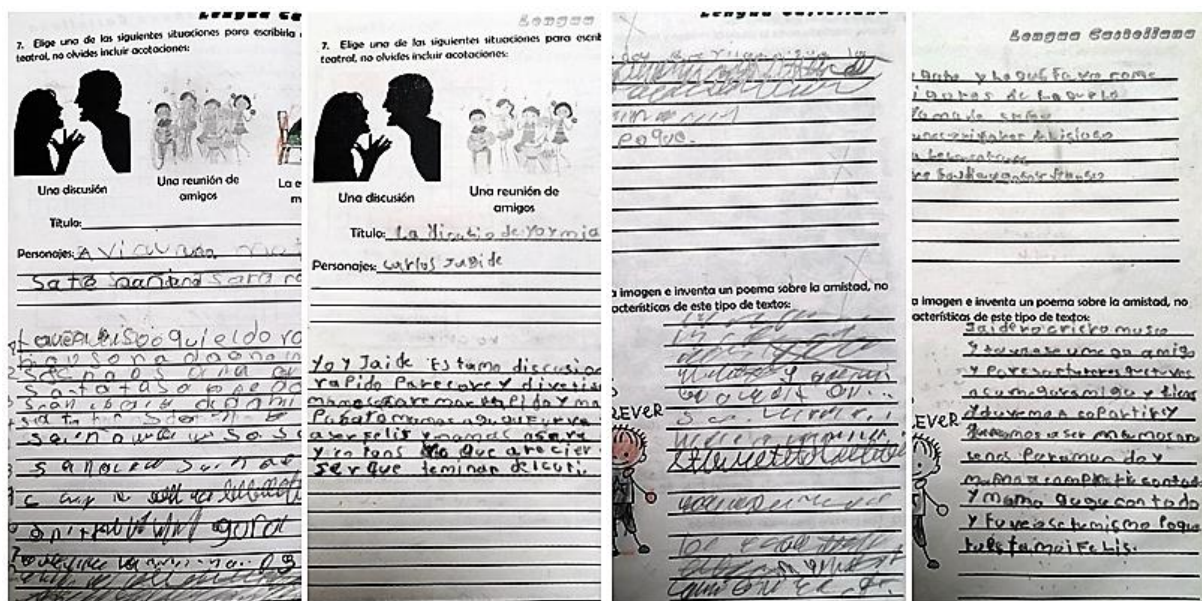


Figura 22. Imágenes prueba entrada y salida estudiante 1.

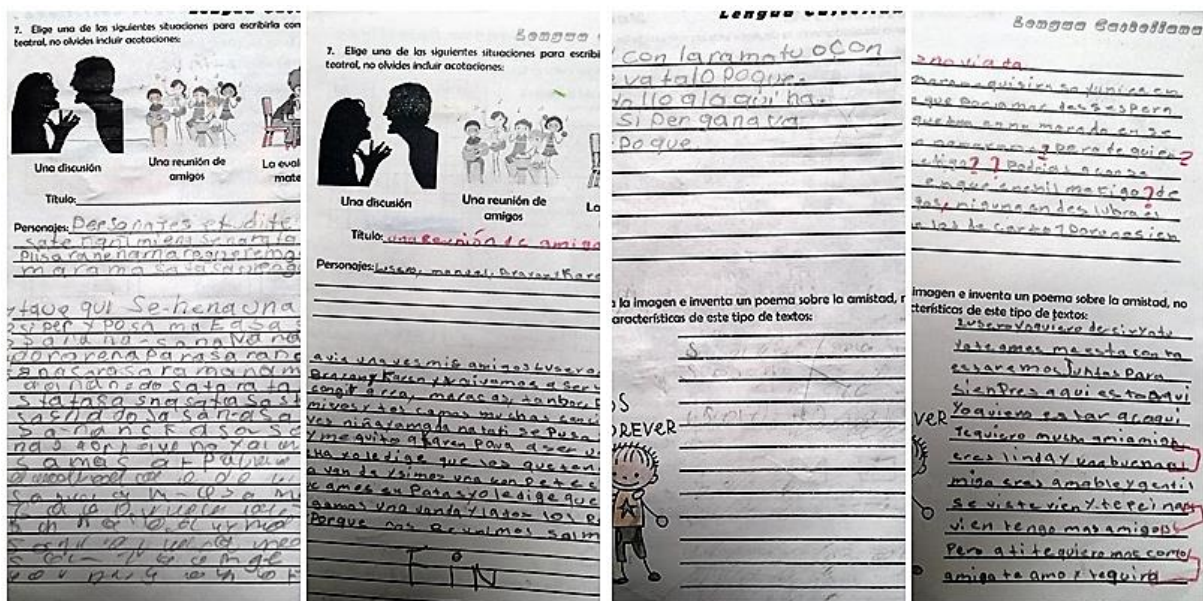


Figura 23. Imágenes prueba de entrada y salida estudiante 2.

Dimensión del Saber- Ser.

Por último, en la dimensión del *Saber ser*, durante el desarrollo de la prueba de entrada se observó que ambos estudiantes la desarrollaban con temor, inseguridad y falta de confianza en sí mismos y en sus conocimientos. Su ritmo de trabajo fue mucho más lento que el del resto del grupo, se distraían con facilidad y por ende dejaron sin resolver varios numerales propuestos en la prueba.

Para la prueba de salida esta situación cambió, sus tutores estaban ubicados muy cerca de ellos brindando apoyo emocional con frases de aliento, que en algunos momentos les expresaban buscando mantener su motivación y ánimo. Además, estaban muy pendientes de que no perdieran sus materiales de trabajo, ni la concentración para desarrollar toda la prueba hasta dónde les fuera posible. Ya no se veían tan nerviosos y sonreían de vez en cuando. El estudiante uno cuando llegó a la prueba de matemáticas empezó a mostrarse ansioso e inseguro para resolverla y por esta razón decide no terminarla en el numeral cuatro.

CONCLUSIONES

La implementación y el análisis de los resultados en el proceso de investigación desarrollado en el Colegio Agustín Fernández Sede B, permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. En la categoría diversidad los resultados arrojados muestran que los docentes aceptan y conocen los postulados relacionados con la valoración de la diversidad y el aprovechamiento de ésta, como oportunidad para enriquecer los aprendizajes, pero cuando observamos la realidad de las aulas, se encuentra que no se están llevando a la práctica, ni vivenciando dichos postulados.
2. Relacionado con esta situación, los estudiantes no están mostrando actitudes favorables hacia los procesos inclusivos y de respeto por la diferencia, lo que deja ver que a pesar de que el programa de inclusión existe y está siendo implementado, falta mayor apropiación

por parte del cuerpo docente, pues son ellos los encargados de replicar estos planteamientos con los estudiantes.

3. Resulta como una oportunidad, ampliar la socialización y divulgación del programa de Enfoque Diferencial de la institución, ya que, actualmente es conocido por las docentes que lo manejan, los orientadores escolares y los docentes que tiene niños con Diagnóstico de Déficit cognitivo.
4. Sería importante desarrollar jornadas de capacitación permanente con docentes de la institución en temáticas relacionadas con los procesos inclusivos que se vienen desarrollando, para unificar criterios y mejorar resultados.
5. Aunque los parámetros generales del programa de Enfoque Diferencial los da la Secretaria de Educación desde el nivel central, sería interesante analizar la posibilidad de ampliar su cobertura y beneficiar a estudiantes que a pesar de no contar con el diagnóstico médico pueden necesitar del apoyo que se ofrece desde el mismo.
6. Es importante desarrollar unos conceptos claros de diversidad, educación inclusiva y adecuación curricular *unificados* para toda la institución, de tal forma que se logre iniciar el proceso de apropiación del proyecto institucional.
7. Es necesario incentivar la inversión en material de apoyo y recursos físicos necesarios para la atención con calidad de los procesos inclusivos dentro de la institución.
8. La actitud de resistencia persistente en algunos de los maestros de la institución, frente a un proceso que es necesario para mejorar la calidad de la educación y la actitud de indiferencia por parte de los estudiantes no aporta nada al proceso que se viene

desarrollando, al contrario se constituye en barrera para el aprendizaje y la participación que entorpece el proceso escolar de los estudiantes del programa de enfoque diferencial.

9. Hay que tomar consciencia de la importancia de un trabajo mancomunado entre maestros, estudiantes y padres de familia en los procesos de inclusión escolar, ya que los esfuerzos aislados, no generan impacto y no logran transformar realidades.
10. Es importante resaltar que los docentes que han tenido estudiantes diagnosticados en su aula de clase, por interés y mérito propio han ido asumiendo el cambio de actitud necesario frente a este proceso y están haciendo intentos valiosos por promover estrategias didácticas novedosas para atender ésta población.
11. A pesar de que los docentes expresan estar de acuerdo con la adecuación curricular como una estrategia que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes, es necesario llevarla a la práctica, porque se observa que muchas veces se está evaluando a los estudiantes del programa con los mismo indicadores que el resto del grupo, sin respetar sus singularidades y particularidades.
12. Los docentes buscan constantemente responsables externos para asumir el proceso de inclusión y dar el primer paso, cuando deben ser ellos quienes tomen las riendas del mismo, buscando fomentar el verdadero reconocimiento de la diversidad.
13. La estrategia de tutoría de pares arrojó resultados favorables que fortalecieron en el grupo una cultura escolar tolerante y respetuosa con la diferencia, en la cual se vivencia la colaboración y el apoyo mutuo.
14. En el trabajo cooperativo, el aspecto que se logró fortalecer ampliamente fue la asignación de roles de trabajo, por medio de los cuales se favorece la participación de todos los estudiantes en los procesos escolares, sin exclusión alguna.

15. Los centros de interés fueron un oportunidad de trabajo escolar desde la diversidad y los interese de los estudiantes, en los cuales se permitio la exploración, la creatividad, la autonomía y la motivación.

16. De acuerdo con los resultados arrojados por la prueba de salida, se puede afirmar que las adecuaciones metodológicas implementadas en la propuesta pedagógica desarrollada en el proyecto de investigación, favorecieron el proceso escolar de los estudiantes del programa de enfoque diferencial, pues sus resultados en las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana mostraron avances. Además, su proceso de socialización dentro del grupo, se fortaleció, pues ya se sienten parte del mismo y han ganado mayor auto confianza.

Capítulo 5. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

Esta propuesta pedagógica nació como una apuesta al fortalecimiento del proyecto de inclusión de la institución educativa donde trabajo, buscando no solo favorecer a los niños pertenecientes al programa, sino a todo el grupo en general, ya que, la educación inclusiva debe asumirse como valor y actitud de respeto por la diferencia y de compromiso por generar oportunidades de aprendizaje para TODOS.

En este camino que inicié, deseando encontrar nuevas rutas para explorar y experimentar la inclusión en mi salón de clases, desde enfoques o situaciones ajenos a los que cotidianamente se viven en la institución, en un principio buscaba ante todo lograr un salón de clases apto para el aprendizaje, donde todos mis estudiantes “aprendieran” sin excepciones, ni exclusiones. Estaba convencida, que de ellos dependía en gran medida avanzar en los diferentes logros y procesos académicos que se les proponen.

Pero a partir de las percepciones de mis estudiantes, se puso en evidencia ante mí, la importancia de mi rol como docente y guía de su proceso, responsable de generar ambientes de aprendizaje que permitan al estudiante vivir fuera de la homogeneidad y como afirma Magendzo (2000), encontrar identidades y sentir de cerca la diversidad como una experiencia multicolor que permite el aprendizaje de todos, desde las potencialidades y particularidades de cada ser humano.

Para mí como docente investigadora, este proceso desarrollado es un logro personal importante, puesto que me permitió fortalecer mi práctica docente y ante todo humanizar mi relación con los estudiantes, pues ahora no me centró únicamente en el logro académico que ellos puedan obtener según sus resultados cada periodo, sino que valoro actitudes, emociones, percepciones, experiencias e interacciones como medios por los cuales también me están mostrando su aprendizaje.

Es agradable reconocer la transformación de todos los que participamos en este proceso, y atreverme a afirmar que mi salón de clases es ahora un espacio acogedor, en el cual todos aprendemos de todos y valoramos la diversidad. No puedo decir que no se presenten conflictos o que los problemas desaparecieron en todo aspecto, pero ahora somos un grupo socialmente fortalecido y con relaciones interpersonales de respeto y afecto que nos permiten asumir retos y sobrellevar las dificultades.

Considero que este tipo de experiencias pedagógicas, validan que para lograr una verdadera educación inclusiva debemos tener en cuenta aspectos facilitadores que permitan la mediación de todos los estudiantes hacia el conocimiento, como por ejemplo un currículo adecuado a las oportunidades y necesidades de todos, al respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje, al desarrollo de prácticas pedagógicas participativas y a la implementación de ambientes de aprendizaje que respondan a los intereses de los estudiantes.

En este sentido, una propuesta inclusiva implica que el docente y los estudiantes trabajen en el fortalecimiento de las prácticas inclusivas en el aula, rompiendo las rutinas tradicionales y promoviendo la participación y utilización del aprendizaje cooperativo, que como lo afirma Echeita (2006) fortalece la atención a la diversidad y educación para todos.

No puedo decir que educar en y para la diversidad sea una tarea fácil, pero si necesaria en nuestras instituciones educativas. Si queremos propiciar aprendizajes significativos debemos reconocer, que cuando se trata de aprender, los estudiantes nunca serán iguales; seguramente tendrán cosas en común pero también diferencias entre ellos y la responsabilidad de nosotros como docentes, será aprender a usar esa diversidad dentro del aula para crear espacios de aprendizaje que fortalezcan la formación de individuos y así, como afirma Tomlinson (2005) propiciar salones de clase en los que las semejanzas se reconozcan y se utilicen, mientras las diferencias entre los estudiantes se conviertan en elementos importantes a la hora de enseñar y aprender.

Por otro lado, la estrategia pedagógica implementada incidió en los resultados académicos de los estudiantes del programa de enfoque diferencial, ya que, permitió propiciar un ambiente más adecuado, en el cual, los niños se sintieron motivados, parte importante del grupo y seguros de sus capacidades. En este sentido, si se quiere avanzar hacia una escuela inclusiva es necesario que nosotros como docentes evaluemos y replanteemos la forma cómo enseñamos, las estrategias que utilizamos y los materiales que diseñamos, pues la escuela es la que debe adaptarse a la diversidad de los estudiantes y no ellos a la escuela.

Debo reconocer como aspecto importante en el proceso, mi cambio de actitud y la manera en que con mi práctica pedagógica ahora asumo la inclusión en un contexto más allá de la teoría, llevándola a la vivencia diaria. Creo que después de esta experiencia, soy más consciente de la existencia de necesidades particulares en cada uno de mis estudiantes y reconozco en su diversidad, una amplia gama de posibilidades para desarrollar actividades escolares significativas tanto para mis estudiantes, como para mí como docente.

Además, me llevó a reflexionar sobre los efectos que pudo generar mi actitud frente a los diferentes estudiantes que han pasado por mis manos a lo largo de estos 11 años como docente de aula. Con quienes seguramente, pude haber aprovechado mejor algunas estrategias novedosas que les brindaran mayores oportunidades de aprendizaje y que estuvieran en mayor concordancia con los principios de equidad y atención a la diversidad en el aula. Por esta razón, me alegra que este proceso como docente investigadora, fuera para mí una oportunidad única, de explorar nuevas alternativas pedagógicas que favorecieran un ambiente escolar con mayor calidad.

Es de vital importancia que los docentes le apostemos al desarrollo de proyectos que surjan desde nuestra práctica, nuestro sentir y nuestra experiencia, que den respuesta a esas necesidades reales de nuestros estudiantes, sus familias e incluso de nosotros mismos como docentes. Qué esta experiencia, se convierta en una oportunidad para invitar a otros pares docentes a hacer parte de la transformación educativa desde las aulas.

RECOMENDACIONES

De este proceso investigativo surgen las siguientes recomendaciones:

1. Derivado de la experiencia en el trabajo con docente, se puede identificar la necesidad de abrir espacios permanentes de reflexión pedagógica en diferentes temas, como por ejemplo la educación inclusiva, pues una de sus mayores quejas o temores es la falta de conocimientos sobre el tema y de herramientas para afrontar este tipo de procesos.
2. Las estrategias de trabajo cooperativo que fueron implementadas con el grupo de estudiantes, podrían ser trabajadas con el grupo de docentes en general, con miras a fortalecer los procesos escolares de la institución.
3. Con las nuevas generaciones y su cambio en la forma de percibir y asumir el mundo que les rodea, es importante que los docentes rompan la rutina escolar y los esquemas tradicionales que por años han estado presentes en la escuela, para explorar nuevas formas de enseñanza y estrategias que le permitan al estudiante, ser él mismo dentro y fuera del salón de clase.
4. Una recomendación para futuras investigaciones que pretendan desarrollar temáticas similares, es que se tenga en cuenta como elemento fundamental, un proceso de formación con docentes, pues por factores de tiempo, ésta propuesta se basó únicamente en la intervención con estudiantes, pero para que un proceso inclusivo sea exitoso, se debe trabajar también con esta población, quienes podrán replicar todas estas experiencias a nivel institucional.
5. Los espacios de interacción entre pares y cooperación, son fundamentales para generar cambios al interior del aula frente a la diversidad y la educación inclusiva, de allí, la

importancia de orientar la organización del aula de clase desde estos enfoques, para promover la vivencia de la equidad y la participación de todos.

6. Las estrategias que se implementan desde el programa de enfoque diferencial de la institución, trabajan únicamente con niños que cuenten con un diagnóstico de discapacidad, dejando de lado algunos estudiantes en situación de vulnerabilidad que a pesar de no tener diagnóstico, podrían favorecerse con el apoyo de las profesionales encargadas. Así, surge la importancia de que todo docente asuma la inclusión como un factor integral de su práctica, pues es él, quien si puede desde sus estrategias, generar opciones de trabajo con estos niños de acuerdo a sus particularidades.
7. Los resultados académicos de los estudiantes de enfoque diferencial, no los sitúan en los primeros puestos del salón de clases, pero su transformación personal reflejada en el mejoramiento de su autoestima, el sentido de pertenencia al grupo y su participación en las actividades escolares, constituyen una ganancia para estos niños y sus familias y así debe ser asumido por cualquier docente que en su salón de clase fomente procesos de educación en y para la diversidad.
8. Para obtener mejores resultados en investigaciones futuras, se hace necesario que este tipo de propuestas pedagógicas se proyecten un tiempo más amplio de implementación, para abrir la posibilidad de incluir el trabajo con padres de familia, pues ellos también podrían apoyar procesos y ayudar a obtener mejores resultados.
9. Resulta importante mejorar los canales de socialización y divulgación del proyecto de inclusión de la institución, ya que se evidencia desconocimiento y falta de apropiación por parte de los docentes de la institución. La inclusión debe ser asumida de manera transversal a cualquier proceso escolar que se desarrolle.
10. Por último, considero importante que se puedan abrir espacios institucionales, locales y nacionales de encuentro con pares y socialización de estrategias pedagógicas

implementadas desde las diferentes investigaciones realizadas, como una alternativa de capacitación desde las propias prácticas y realidades, posibilitando a la vez, la motivación a más docentes para involucrarse en procesos de cualificación e investigación pedagógica.

Del proceso de investigación desarrollado en la institución, surgen dos nuevas preguntas que podrían ser asumidas para futuras investigaciones o para ampliar los resultados obtenidos en esta:

¿Cómo incrementar los resultados obtenidos con la implementación de adecuaciones curriculares y estrategias de aula, para favorecer a todos los estudiantes del programa de enfoque diferencial de la institución Educativa Agustín Fernández?

¿Cómo involucrar a todos los docentes del colegio Agustín Fernández sede B, en el proceso de inclusión institucional y el desarrollo de prácticas inclusivas?

DIVULGACIÓN DEL PROYECTO

En un primer momento, el proyecto de investigación fue presentado en el consejo académico para recibir el aval institucional y luego fue postulado en la convocatoria de la Secretaria de Educación de Bogotá: “*Programa de incentivos a maestras y maestros 2015*”, en el cual la experiencia pedagógica fue una de las seleccionadas en la categoría de *Inclusión de estudiantes con discapacidad y talentos o capacidades excepcionales* y recibió un reconocimiento el día 3 de diciembre de 2015 en la zona de eventos del Jardín Botánico (Ver Anexo 14).

Este espacio permitió socializar con colegas de otras instituciones distritales sobre las investigaciones y experiencias pedagógicas que se están realizando en temáticas de educación inclusiva, ciudadanía y convivencia, primera infancia, evaluación y promoción de estudiantes, entre otros programas que se trabajan desde la Secretaria de Educación en las diferentes instituciones educativas de Bogotá.

REFERENCIAS

- Agudelo, N y Sierra E. (2010). Currículo Inclusivo: Investigación. *Plumilla Educativa*, 239 - 251.
- Ainscow y Booth. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Uk: UNESCO.
- Angelet, J. Albericio, J. et al. (2001). *Estrategías organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona - España: Aditorial GRAÓ.
- Avila, A. y. (2000). Estrategías de abordaje educativo para la diversidad. *EduCrea*.
- Barnett, L. Echeita, G. et al. (s.f.). *El aprendizaje Cooperativo en clase: Más allá del trabajo en grupo*. Barcelona - España: Editorial GRAÓ.
- Bogotá, S. d. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral: Orientaciones para el área de educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá.
- Borsani, M. (2005). *Adecuaciones Curriculares: Apuntes de atención y diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Borsani, M. (2011). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Borsani, M. (2012). *Construir un aula inclusiva: Estrategías e intervenciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Casanova, M. (2011). *La educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- Chapman, G. y. (2002). *Differentiated Instructional Strategies*.
- Duk, C. (2003). *Educación en la diversidad: material de formación docente*. Brasil: Ministerio de educación de Brasil - OREAL / UNESCO.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Echeita, G. (2001). Sentir el apoyo de los compañeros: Las estrategias de aprendizaje cooperativo. *Revista Aula de <innovación Educativa No. 101.*, 60 - 63.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada: Down España.

- Eheita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Editorial Narcea.
- Escribano, A y Martinez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. España: Narcea.
- Ferrández, R y Moliner, O. (2011). *Criterios e indicadores de prácticas inclusivas*. Canadá: Université de Moncton.
- Gimeno, J. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, C. y. (mayo de 2011). *Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana - Maestría en Educación .
- Izaguirre, M. (mayo de 2012). *Intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje relacionada con el conocimiento y disposición en los docentes de las escuelas de aplicación del departamentode Comayagua*. Tegucigalpa, Honduras: Universidad pedagógica Nacional Francisco Morazán, Maestría en formación de formadores de docentes de educación básica.
- Johnson, D, Johnson, R y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lindqvist, B. (1998). *Special Rapporteur of the Commission for Social Development on Disability*. United Nations.
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para la educación moderna. *Pensamiento Educativo*. Vol. 26 , 173 - 200.
- Martín, M. y. (1992). El trabajo en grupo en educación infantil. *Revisita Aula de innovación educativa No. 9.*, 25 - 28.
- Maté, M. (1996). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. *Revista Aula de Innovación educativa No. 51.*, 51 - 56.
- MEN. (febrero de 1994). *Ley General de Educación*. Ministerio de Educación nacional - República de Colombia.
- MEN. (2009). *Decreto 366*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2012). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las personas con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Ministerio de Educación nacional - República de Colombia.

- Muñoz, M. (abril de 2013). La inclusión del alumno que presenta barreras para el aprendizaje y la participación dentro del aula de 3B. Zacatecas, México: Universidad Pedagógica nacional de Zacatecas.
- Narvarte, M. (2007). *Diversidad en el aula: Necesidades educativas especiales*. Buenos Aires - Argentina: Editorial LESA.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación: diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Oliver, M. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*. UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- Pérez, M. y. (Noviembre de 2013). Estrategia didáctica para docentes hacia la inclusión escolar. Chía, Cundinamarca, Colombia: Universidad de la Sabana - Maestría en educación - Especialización en Gerencia Educativa.
- Puigdemívol, I. (2008). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Editorial Grao.
- Pujolás, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Revista Aula de Innovación Educativa No. 54.*, 41 - 45.
- Pujolás, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: Algunas ideas prácticas*. Barcelona.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas claves: El aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Sánchez, J. (2010). Proceso de alfabetización en niños con necesidades educativas especiales mediado por la informática. Chía, Cundinamarca, Colombia: Universidad de la Sabana - Facultad de Educación.
- Serrano, J. y. (1994). *Aprendizaje cooperativo: Técnicas y análisis dimensional*. Murcia.
- Sherman y Webb citado en Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Skliar, C. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Ecuador.

- Soto, R. (Octubre de 2008). Procesos de integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular en Costa Rica: Una aproximación evaluativa. Costa Rica: Universidad de Granada, Facultad de ciencias de la educación.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación No. 327*, 49 - 68.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Torres, J. (1999). *Educación y diversidad: Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- UNESCO. (1997). *Informe de la comisión Delors; la educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Santillana.
- UNESCO. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural: Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Johannesburgo.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. Paris.
- UNESCO. (2006). *Informe mundial Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya*.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

ANEXOS

Anexo 1. Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO
COLEGIO AGUSTIN FERNANDEZ – SEDE B – JORNADA MAÑANA – GRADO 403

REGISTRO No. _____ **FECHA:** _____

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORIAS	NOTAS INTERPRETATIVAS

Anexo 2. Formato entrevista a docente**ENTREVISTA A DOCENTE****Nombre del docente entrevistado:** _____**Fecha:** _____

1. ¿Qué opinión tiene del proceso de inclusión que se viene desarrollando en la institución?
2. ¿Cuántos estudiantes con diagnóstico de déficit cognitivo ha tenido desde que está ubicada en esta institución?
3. ¿Cuáles han sido las estrategias de trabajo que ha implementado con ellos en el aula?
4. ¿Cómo se ha hecho la flexibilización curricular de estos niños desde el programa de enfoque diferencial de la institución y que otros apoyos recibe desde el mismo?
5. ¿Qué tan seguido se reunían con los padres, docentes de apoyo y directores de grupo para tratar el caso de cada estudiante?
6. ¿Conoce las orientaciones generales que plantea la Secretaria de Educación Distrital para el desarrollo de programas de inclusión?
7. Desde su experiencia, ¿Qué podría mejorarse en el proyecto de inclusión de nuestra Institución?
8. Defina desde su experiencia las siguientes palabras: INCLUSION, DIVERIDAD, ADECUACIÓN CURRICULAR
9. Podría describir ¿cómo fue el proceso con LAURA VALENTINA ORJUELA en el año 2013?

Anexo 3 Encuesta inicial de docentes

ENCUESTA PARA DOCENTES

Nombre del proyecto de Investigación: “Cooperarte: una oportunidad para aprendizaje de todos”.

Objetivo de la encuesta: Indagar sobre las percepciones que manejan los docentes de la sede B del Colegio Agustín Fernández acerca de Educación inclusiva.

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: F ___ M ___
Cargo: _____ Área o grado a cargo: _____

Compañero docente:

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones que son opiniones con las que algunas personas pueden estar de acuerdo y otras en desacuerdo. Por favor marque según su criterio, que tan de acuerdo está con cada una de las afirmaciones. Tenga en cuenta la siguiente escala:

Totalmente de acuerdo
De acuerdo
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
En desacuerdo
Totalmente en desacuerdo

ITEM - CATEGORIA DIVERSIDAD	1	2	3	4	5
Una Institución educativa distrital debe atender a todo tipo de estudiantes.					
La institución educativa, ofrece los servicios y recursos necesarios para orientar las necesidades de todos los estudiantes.					
El currículo estandarizado de la institución educativa toma en cuenta la diversidad existente en el aula, los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos.					
Un proceso de atención de calidad a la diversidad en una institución educativa requiere formación previa en temáticas de educación inclusiva para los docentes.					
Un proceso de atención de calidad a la diversidad en una institución educativa, requiere experiencia del docente en atención a estudiantes con barreras para el aprendizaje (BPA).					
La presencia de estudiantes con BPA en un aula de clase, favorece el respeto por la diversidad por parte de los demás estudiantes.					
La atención a la diversidad ocupa un papel importante en su práctica docente.					
Tiene capacitación sobre atención a la diversidad en su aula de clase.					
La diversidad que se presenta en su aula de clase, es un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorece el desarrollo humano de todos los estudiantes.					
Las actividades de clase que programa brindan posibilidades de aprendizaje para todos, teniendo en cuenta la diversidad de sus estudiantes.					
ITEM - CATEGORIA EDUCACIÓN INCLUSIVA					
Los estudiantes que presentan BPA estarían mejor atendidos en centros de educación especial.					
La formación de los estudiantes con BPA en la institución educativa es responsabilidad de los profesionales del programa de Enfoque Diferencial.					

Desarrollar prácticas inclusivas con niños que presentan BPA puede cambiar su rol como profesor.					
Le agrada trabajar en el aula de clase con estudiantes con BPA.					
Se requiere material didáctico especializado para las clases con estudiantes incluidos.					
Formar parte de una clase regular, estimula el desarrollo y la independencia social del estudiante con BPA.					
El estudiante con BPA puede enfrentarse a los desafíos que plantea la clase en aula regular, en igualdad de condiciones que los demás estudiantes.					
Los estudiantes con BPA no presentan problemas de conducta al ser incluidos en un aula regular.					
Trabajar con estudiantes que presentan BPA no resulta ser trabajo adicional para el docente.					
Un estudiante con BPA, requiere mayor atención que sus compañeros y esta situación no perjudica académicamente al resto del grupo.					
Los estudiantes con BPA no retrasan los tiempos de desarrollo de las clases para los demás compañeros del aula regular.					
ITEM - ADECUACIÓN CURRICULAR					
Los estudiantes que presentan BPA necesitan que se hagan modificaciones en el currículo.					
Los estudiantes que presentan BPA, requieren un plan de estudios individualizado, con cambios significativos en los procedimientos de clase.					
El docente debe aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas para trabajar con estudiantes que presentan BPA.					
El docente debe reestructurar la organización del aula de clase de acuerdo a las necesidades que presentan todos sus estudiantes.					
El docente debe seleccionar los contenidos más importantes acorde al tiempo y al ritmo de aprendizaje de todos sus estudiantes.					
Los responsables de elaborar las adaptaciones curriculares deben ser los profesionales del programa de Enfoque Diferencial.					
La evaluación de las habilidades de los estudiantes incluidos, debe darse bajo los mismos criterios de los demás estudiantes del aula.					
Las estrategias de evaluación deben ser adaptadas a las características particulares de los estudiantes con BPA.					
Es necesario evaluar constantemente el progreso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con BPA.					

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Anexo 4. Grupo Focal Docentes

GRUPO FOCAL DOCENTES

Para el grupo focal se iniciará con la lectura de un caso y se dará paso a la discusión, en torno a seis preguntas planteadas a partir de la lectura:

María es docente de un Colegio Distrital en la ciudad de Bogotá y este año es directora de un grado tercero de primaria. En total tiene 30 estudiantes, de los cuales tres tienen diagnóstico de discapacidad asociada a déficit cognitivo leve y pertenecen al programa de enfoque diferencial que se viene implementando en la institución. Otro de sus estudiantes tiene problemas para centrar su atención en clase, pero no tienen ningún tipo de diagnóstico médico y en ocasiones genera indisciplina. También tiene una estudiante que sufre epilepsia y sus episodios afectan notablemente su aprendizaje. Por último, acaba de recibir un niño desplazado por la violencia que pertenece a una comunidad indígena y su comunicación es muy reducida, ya que en la comunidad a la que pertenece se maneja su dialecto propio.

La institución en donde labora, cuenta con una docente responsable del programa de enfoque diferencial, pero ella debe atender dos sedes y ambas jornadas, por esta razón únicamente asiste una vez a la semana a la sede de María y es muy poco el tiempo que puede dedicar para apoyar los procesos de estos estudiantes y orientar a los docentes acerca de la forma correcta de atender esta población.

María como muchas maestras se esmera al planear todas sus actividades de clase. Siempre aplica la misma guía a todos los estudiantes, porque considera que es la forma darles un trato equitativo. En repetidas ocasiones, ha notado que el grupo de niños mencionados anteriormente, no logra desarrollar ni la mitad de las actividades como lo hacen los demás niños del salón y entonces, ella decide ponerlos a dibujar o hacer una actividad alterna totalmente diferente a la del resto del grupo y de una exigencia mínima.

A la hora de evaluar, estos estudiantes son valorados bajo los mismos criterios que el resto del grupo y por ende, sus resultados no son los mejores. Al parecer este grupo de estudiantes no ha logrado desarrollar las habilidades necesarias para el grado que cursan en la forma como lo han logrado los demás compañeros y seguramente tendrán que repetir el año.

Con la información recibida, por favor exprese su opinión respondiendo las siguientes preguntas:

¿Para usted qué significa educación inclusiva?

¿Qué consejos daría a María, para que ella organice un aula inclusiva?

¿Qué podría hacer la institución para que allí se desarrollen procesos de inclusión?

¿Cuáles emociones cree usted que se generan en María, cuando se relaciona con sus estudiantes en situación de discapacidad, N.E.E u otra característica que los hace diversos y como afecta esto su práctica pedagógica?

¿Usted considera que María realiza un proceso de inclusión con estos estudiantes?

¿Qué prácticas pedagógicas podría desarrollar María, para lograr incluir a todos sus estudiantes en los espacios educativos?

Anexo 5. Formato de segundo observador

REGISTRO SEGUNDO OBSERVADOR	
Proyecto: “Cooperarte: Una oportunidad para el aprendizaje de todos”	
Objetivo:	Valorar y retroalimentar la estrategia pedagógica que se viene implementando con el grado 403 JM.
Nombre del observador	
Fecha	
Lugar	
Hora	
Situación que observa:	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	
INTERPRETACIÓN	

Anexo 6. Test de Vark



Instrucciones: circule la letra de la respuesta que mejor explica su preferencia, seleccione más de una respuesta si una sola no encaja con su percepción. Deje en blanco toda pregunta que no se aplique.

1. Usted cocinará algo especial para su familia. Usted haría:
 - a. Preguntar a amigos por sugerencias.
 - b. Dar una vista al recetario por ideas de las lotos.
 - c. Usar un libro de cocina donde usted sabe hay una buena receta.
 - d. Cocinar algo que usted sabe sin la necesidad de instrucciones.
2. Usted escogerá alimento en un restaurante o un café. Usted haría:
 - a. Escuchar al mesero o pedir que amigos recomienden opciones.
 - b. Mirar lo que otros comen o mirar dibujos de cada platillo.
 - c. Escoger de las descripciones en el menú.
 - d. Escoger algo que tienes o has tenido antes.
3. Aparte del precio, qué más lo influenciaría para comprar un libro de ciencia ficción
 - a. Un amigo habla acerca de él y te lo recomienda.
 - b. Tienes historias reales, experiencias y ejemplos.
 - c. Leyendo rápidamente por los de él.
 - d. El diseño de la pasta es atractivo.
4. Usted ha terminado una competencia o un examen y lo gustaría tener alguna retroalimentación. Te gustaría retroalimentarte:
 - a. Usando descripciones escritas de los resultados
 - b. Usando ejemplos de lo que usted ha hecho.
 - c. Usando gráficos que muestran lo que usted ha logrado.
 - d. De alguien que habla por usted.
5. Usted tiene un problema con la rodilla. Usted preferiría que el doctor:
 - a. Use un modelo de plástico y te enseñe lo que está mal
 - b. Te de una página de internet o algo para leer
 - c. Te describa lo que está mal
 - d. Te enseñe un diagrama lo que está mal
6. Usted está a punto de comprar una cámara digital o teléfono o móvil. ¿Aparte del precio qué más influirá en tomar tu decisión?
 - a. Probándolo
 - b. Es un diseño moderno y se mira bien.
 - c. Leer los detalles acerca de sus características.
 - d. El vendedor me informa acerca de sus características.
7. Usted no está seguro como se deletrea trascendente o tracondente ¿Ud. qué haría?
 - a. Escribir ambas palabras en un papel y escojo una.
 - b. Pienso cómo suena cada palabra y escojo una.

INED

- c. Busco la palabra en un diccionario.
d. Veo la palabra en mi mente y escojo según como la veo.
8. Me gustan páginas de Internet que tienen:
a. Interesantes descripciones escritas, listas y explicaciones.
b. Diseño interesante y características visuales.
c. Cosas que con un click pueda cambiar o examinar.
d. Canales donde pueda oír música, programas de radio o entrevistas.
9. Usted está planeando unas vacaciones para un grupo. Usted quiere alguna observación de ellos acerca del plan. Usted qué haría:
a. Usa un mapa o página de Internet para mostrarles los lugares.
b. Describe algunos de los puntos sobresalientes.
c. Darles una copia del itinerario impreso.
d. Llamarles por teléfono o mandar mensaje por correo electrónico.
10. Usted está usando un libro, disco compacto o página de Internet para aprender a tomar fotos con su cámara digital nueva. Usted le gustaría tener:
a. Una oportunidad de hacer preguntas acerca de la cámara y sus características.
b. Esquemas o diagramas que muestran la cámara y la función de cada parte.
c. Ejemplos de buenas y malas fotos y cómo mejorarlas.
d. Aclarar las instrucciones escritas con listas y puntos sobre qué hacer.
11. Usted quiere aprender un programa nuevo, habilidad o juego en una computadora. Usted qué hace:
a. Hablar con gente que sabe acerca del programa.
b. Leer las instrucciones que vienen en el programa.
c. Seguir los esquemas en el libro que acompaña el programa.
d. Use los controles o el teclado.
12. Estás ayudando a alguien que quiere a ir al aeropuerto, al centro del pueblo o la estación del ferrocarril. Usted hace:
a. Va con la persona.
b. Anote las direcciones en un papel (sin mapa).
c. Les dice las direcciones.
d. Les dibuja un croquis o les da un mapa
13. Recuerde un momento en su vida en que Ud. aprendió a hacer algo nuevo. Trate de evitar escoger una destreza física, como andar en bicicleta. Ud. Aprendió mejor:
a. Viendo una demostración.
b. Con instrucciones escritas, en un manual o libro de texto.
c. Escuchando a alguien explicarlo o haciendo preguntas.

- d. Con esquemas y diagramas o pistas visuales.
14. Ud. Prefiere un maestro o conferencista que use:
- Demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
 - Folleto, libros o lecturas
 - Diagramas, esquemas o gráficos.
 - Preguntas y respuestas, pláticas y oradores invitados.
15. Un grupo de turistas quiere aprender acerca de parques o reservas naturales en su área. Usted:
- Los acompaña a un parque o reserva natural.
 - Les da un libro o folleto acerca de parques o reservas naturales.
 - Les da una plática acerca de parques o reservas naturales.
 - Les muestra imágenes de Internet, fotos o libros con dibujos.
16. Usted tiene que hacer un discurso para una conferencia u ocasión especial. Usted hace:
- Escribir el discurso y aprendérselo leyéndolo varias veces.
 - Reunir muchos ejemplos o historias para hacer el discurso verdadero y práctico.
 - Escribir algunas palabras claves y practicar el discurso repetidas veces.
 - Hacer diagramas o esquemas que le ayuden a explicar las cosas.

Estilo prevaletente de acuerdo a la respuesta seleccionada

	V	A	H	K
1	b	a	c	d
2	b	a	c	d
3	c	a	v	b
4	c	c	a	b
5	d	c	b	a
6	b	d	c	a
7	d	b	c	a
8	b	d	a	v
9	a	b	c	d
10	b	a	d	c
11	c	a	b	d
12	d	c	b	a
13	d	c	b	a
14	c	d	b	a
15	d	c	b	a
16	d	c	a	b

Referencias

Fleming, Neil. (2006). *VARK, A guide to learning styles*. Extraído el 15 de junio, 2006 de <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>

Anexo 7. Encuesta inicial de estudiantes

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES GRADO 403 JM

Nombre del proyecto de Investigación: “Cooperarte: una oportunidad para el aprendizaje de todos”.

Objetivo de la encuesta: Indagar sobre las percepciones que manejan los estudiantes del grado 403JM acerca de Educación inclusiva.

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: F __ M __ Grado: _____

Querido estudiante:

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones que son opiniones con las que algunas personas pueden estar de acuerdo y otras en desacuerdo.

Por favor marca con una X, la casilla que muestre que tan de acuerdo estás con estas afirmaciones.

Hazlo de la siguiente forma:






Si estas totalmente de acuerdo.

Si estás de acuerdo.

Si no estás de acuerdo, pero tampoco estás en desacuerdo.

Si estás en desacuerdo.

Si estás totalmente en desacuerdo.

AFIRMACIONES					
ITEM - CATEGORIA DIVERSIDAD	1	2	3	4	5
Piensas que en tu colegio no tienen derecho a matricularse estudiantes de todas las características: baja audición, baja visión, barreras para el aprendizaje, altos, flacos, etc.					
Tus profesores no deberían tratar a todos los estudiantes por igual en sus clases.					
Te molestan los compañeros que son diferentes a ti: color de piel, sexo, religión, etc.					
Te molesta cuando tu profesor, te pide trabajar en clase con algún compañero que piensas que es diferente a ti.					
No te agrada compartir con niños que tienen otro tipo de piel, otras creencias religiosas, que se demoran un poco para hacer las actividades de clase, etc.					
ITEM - CATEGORIA EDUCACIÓN INCLUSIVA					
Te disgusta tener que trabajar en clase con compañeros con barreras para el aprendizaje.					

Los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, deberían matricularse en colegios de educación especial.					
Tus compañeros con barreras para el aprendizaje no aprenden igual que los demás estudiantes del curso.					
Los profesores no deberían invitar a los estudiantes a incluir a los niños con barreras para el aprendizaje en las actividades de clase.					
No respetas a tus compañeros de clase que presentan barreras para el aprendizaje.					
Te molesta que un compañero con barreras para el aprendizaje, necesite mayor atención de tu profesor.					
ITEM - ADAPTACIÓN CURRICULAR					
Tus profesores no deberían desarrollar actividades de clase diferentes a las del resto del grupo para los estudiantes con barreras para el aprendizaje.					
Los profesores deberían evaluar a todos los estudiantes de tu salón de la misma forma.					
Los profesores no deben utilizar actividades variadas para evaluar a los estudiantes con barreras para el aprendizaje.					
Tus profesores no deberían dar tiempo diferente para el desarrollo de actividades a los estudiantes con barreras para el aprendizaje.					

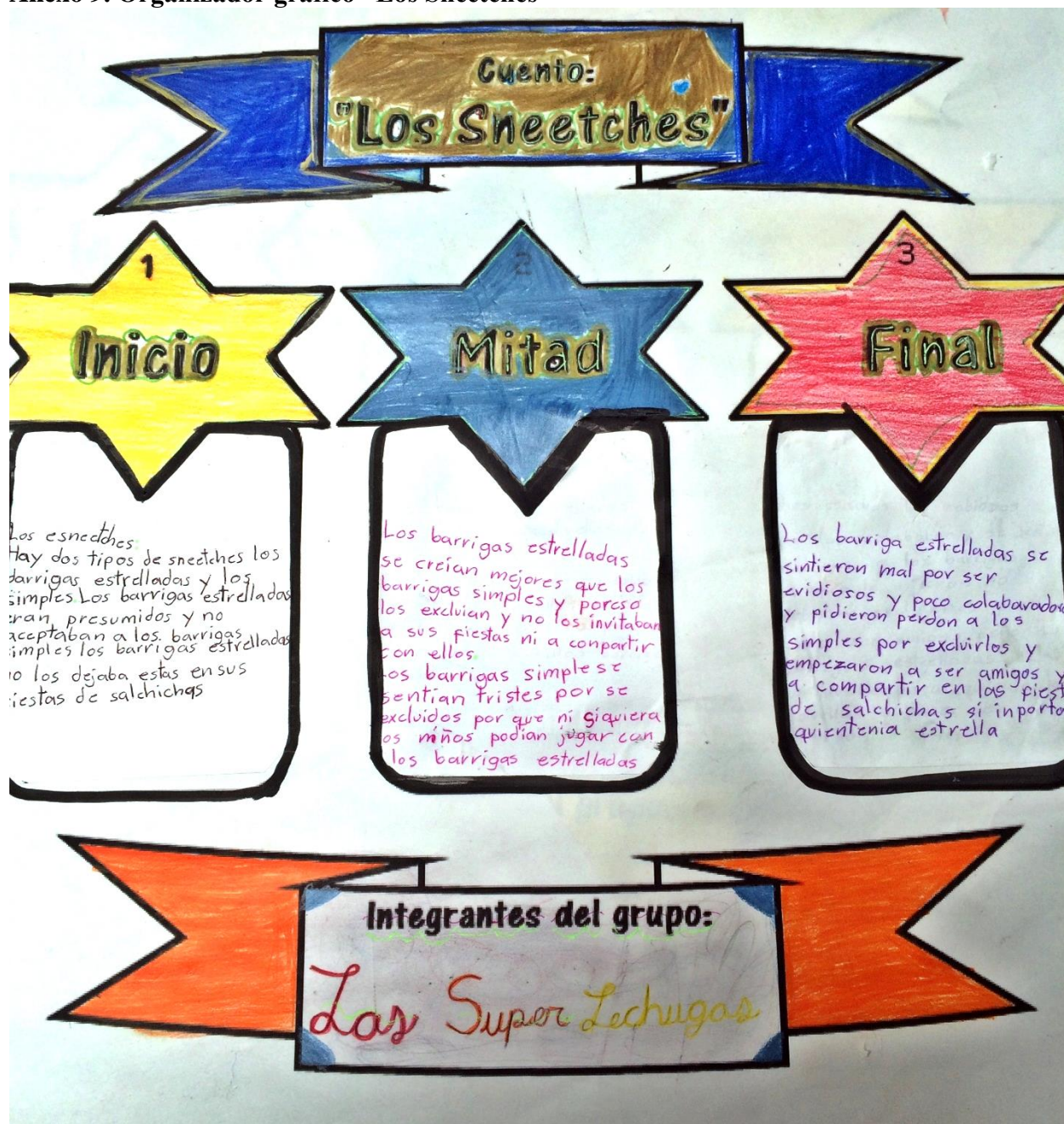
¡Gracias por tu valiosa colaboración!



Anexo 8. Cuadernos de Equipo



Anexo 9. Organizador gráfico "Los Sneetches"




Anexo 11. Organizador gráfico ¿Qué es trabajo Cooperativo?


Nombre del Equipo: ACERAS ESTUDIOSAS Curso: 403 Fecha: 24/09/2015

¿QUE ES EL TRABAJO COOPERATIVO?


Antes pensábamos... Cooperar es ayudar a los demás.

 Cooperar es Hablar y solucionar los problemas.

Y ahora pensamos... Que son los roles: los roles son responsabilidades que nos ayudan a ayudar a mis compañeros: Secretarig, Lider, Portavoz, Guardian del orden y el tiempo, Guardian del material, observador.



Anexo 12. Planes de Equipo

Proyecto Cooperarte: una oportunidad para el aprendizaje de todos. 8 

Estrategia: Aprendizaje Cooperativo

PLAN DEL EQUIPO

Nombre del Equipo: Remolacha cuatro Curso: 903 Jornada: J.M
 Año académico: 2015 Período: 3.4

INTEGRANTES DEL GRUPO

#	Nombre	Responsabilidad dentro del Equipo
1	Luna	Secretaria
2	Nicolle	overseerador
3	Natali	portavoz
4	Juan David	gestión del grupo y del tiempo
5	Alan	lider
6	Valentina	gestión del material

Objetivos del Equipo	Valoración
colaboración con compañeros	
llegar puntual mente	
el aprendizaje del grupo	

#	Compromisos personales	Nombre y firma	Valoración
1	Poner atención	Luna	
2	Respetar a mis compañeros	Nicolle Casapán	
3	Llegar puntualmente	Laura Mily	
4	cumplir con mis tareas	Juan David	
5	ayudar a mis compañeros	Alan David	
6	tareas	Julieht	

Valoración final: _____ Visto Bueno del Profesor: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Anexo 13. Formato planeación centro de interés

Centro de Interés lector: "Erase una vez"	
Objetivos: El estudiante utiliza la lectura comprensiva como herramienta para obtener información de diferentes tipos de texto.	
Contenidos: El Cuento Diversidad Inclusión solidaridad	
Descripción del Grupo: Una o dos personas máximo por turno.	
Actividades	Materiales / Recursos
El estudiante selecciona el cuento de su interés de los cinco escogidos para la actividad: Cuatro esquinitas de nada, cuidando a Louis, El caso de Lorenzo, En mi escuela todo el mundo es igual y Ni más ni menos. Hace lectura autónoma del texto seleccionado. Después elabora un dibujo sobre el mensaje del libro elegido. Expone su trabajo en el muro seleccionado	Cuentos infantiles seleccionados: Cuatro esquinitas de nada, cuidando a Louis, El caso de Lorenzo, En mi escuela todo el mundo es igual y Ni más ni menos. Hojas Colores
	Localización (en qué lugar del aula)
Evaluación	Reflexiones del profesor...

Anexo 14. Diploma reconocimiento del proyecto.



LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
SUBSECRETARÍA DE INTEGRACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Certifica que la Maestra

Claudia Patricia Guerrero Salvador

C.C. **52694068**

Colegio Agustín Fernández (IED)

Recibió incentivo y reconocimiento por su experiencia pedagógica.
Gracias maestra por su contribución a la calidad de la educación en Bogotá.

Bogotá D.C., 3 de diciembre de 2015

GLORIA MERCEDES CARRASCO RAMÍREZ

Subsecretaria de Integración Interinstitucional

