



Nota de aceptación

Firma del jurado

Bogotá, enero de 2015

A mis padres con todo mi amor y gratitud.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento a la Doctora Elena Marulanda por haberme ofrecido sus conocimientos y su apoyo en la realización de esta investigación.

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL COLEGIO REPÚBLICA DE BOLIVIA
IED**

GLORIA NANCY ROMERO SÁNCHEZ

Trabajo de grado de la Maestría en Política Social

Elena Marulanda

Doctora en Psicología con énfasis en Neuropsicología cognitiva de la
Universidad Autónoma de Madrid y Directora de la Unidad de postgrados de
la Facultad de educación de la Pontificia Universidad Javeriana

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN POLÍTICA SOCIAL
BOGOTÁ
2015**

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	3
1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	5
1.1. MARCO GENERAL	5
1.1.1. Historia	5
1.1.2. Definiciones	16
1.1.3. Características de la escuela inclusiva	28
2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL INDEX	33
2.1. PERSPECTIVA GENERAL	35
2.2. EL TRABAJO CON EL INDEX	36
3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO DE LA POLÍTICA DISTRITAL	38
4. OBJETIVOS DEL PROYECTO Y METODOLOGÍA	52
4.1. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	55
5. APLICACIÓN DEL INDEX	54
5.1. DESCRIPCIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL USO DEL INDEX EN EL PRESENTE TRABAJO	56
5.2. CATEGORÍAS DEL TRABAJO Y SUS DEFINICIONES	56
5.2.1. Crear culturas inclusivas	59
5.2.1.1. Construir comunidad	59
5.2.1.2. Establecer valores inclusivos	63
6. EL COLEGIO REPÚBLICA DE BOLIVIA	66
7. HALLAZGOS	
7.1. Para las entrevistas	70
7.2. Para las filmaciones de las clases	89
7.3. Según los objetivos institucionales	94
8. DISCUSIÓN	98
9. ANEXOS	

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. INFORME DE ANÁLISIS DE CONTENIDO SOBRE LAS FILMACIONES DE LAS CLASES EN CURSOS OCTAVO Y NOVENO

Anexo B. CUADRO DE CATEGORÍAS CON COLORES PARA ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS

Anexo C. INFORME DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS SOBRE EL TEMA DE LA CULTURA INCLUSIVA

Anexo D. CUADRO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS CON CATEGORÍAS

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado se constituye en un esfuerzo por conocer cómo se pone en práctica los principios de la educación inclusiva en las instituciones escolares. En este sentido fue por medio del índice de inclusión Booth y Ainscow denominado de ahora en adelante INDEX como se abordó este interés investigativo. Este índice permitió en el marco de una de sus dimensiones llamada “Crear culturas inclusivas” caracterizar la cultura educativa del Colegio República de Bolivia. En sumadas cuentas este trabajo aplica un factor del índice mencionado en el Colegio República de Bolivia al considerar que éste índice es un pionero de la educación inclusiva en el mundo. El interés por aplicarlo en al Colegio República de Bolivia radica en que éste tiene un proyecto educativo institucional fundamentado en la inclusión educativa, social y ocupacional y porque también es precursor a nivel nacional en la atención educativa de personas con discapacidad cognitiva. En este sentido aunque el INDEX está pensado para ser aplicado para colectivos con distintas condiciones, dadas las condiciones del colegio de este estudio se adaptó a sus estudiantes con discapacidad cognitiva.

En este sentido el marco conceptual se centrará en el tema específico de la discapacidad cognitiva. Se referirá a su historia, sus definiciones y expondrá el tema de las características de la escuela inclusiva.

Este trabajo de investigación se divide en siete grandes partes o capítulos. El primero nos revela un marco general sobre lo que es la educación inclusiva, su historia, sus definiciones y sus retos. En el segundo capítulo se construye en una relación entre la educación inclusiva y el INDEX. El tercer capítulo nos da luces sobre la educación inclusiva en el marco de la política distrital teniendo en cuenta que el colegio sobre el cual se aplicó el INDEX es un colegio distrital que se mueve sobre éstas dinámicas. En el cuarto capítulo se presentan los objetivos del proyecto y la metodología. En el quinto se explica la manera como se llevó a cabo la aplicación del INDEX presentando de manera detallada las categorías del trabajo y sus definiciones. En el sexto capítulo se hace una descripción del colegio República de Bolivia. Y finalmente en el octavo capítulo se muestran los resultados y las proyecciones de la investigación.

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1.1. MARCO GENERAL

El objetivo de este apartado sobre la educación inclusiva es realizar un rastreo del concepto desde las sugerencias planteadas por la UNESCO y otras instancias. Esta organización ha contribuido a la difusión de lineamientos sobre las políticas y las prácticas educativas. Este apartado no se constituye en un recorrido histórico exhaustivo sino que indaga por los hitos internacionales más importantes que han dado origen al concepto de educación inclusiva.

1.1.1. Historia del concepto de inclusión.

La educación inclusiva es un derecho humano básico y es también un movimiento a nivel mundial que desde los llamados de la UNESCO busca constituirse como una corriente para dar cabida a colectivos que han sido excluidos en sus derechos. Es desde 1990 que el concepto de educación inclusiva (UNESCO, 2004, pág. 15) se vincula con el derecho a la educación como derecho humano básico, dinamizado por el movimiento Educación Para todos (EPT). La Educación Para Todos propone un sistema de escuela inclusivo que presta atención a todos los niños y niñas especialmente a aquellos que han sido tradicionalmente excluidos. La inclusión de acuerdo a este movimiento, significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos con todas sus características, limitaciones y dificultades, además, de contextualizar a las escuelas en la totalidad del sistema educativo (UNESCO, 2004, pág. 16).

El movimiento Educación para Todos surge como respuesta al seguimiento de la Convención para los Derechos del Niño de 1989. El

propósito fundamental de este movimiento fue y sigue siendo asegurar el acceso a mínimo una educación básica. Su lanzamiento ocurrió en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, y culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos también llamada la “Declaración de Jomtien” (UNESCO, 2004, pág. 17). Esta conferencia alertó sobre el estado mundial de la educación básica presentando tres problemas críticos: un porcentaje elevado de la población no tenía acceso a la educación; la educación básica limitada a la alfabetización y al cálculo no formaba para la vida y la ciudadanía; y personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, corrían el riesgo de ser excluidas de la educación. Es así como la Declaración de Jomtien (UNESCO, 2004, pág. 18) planteó una visión ampliada de la educación que se resume en los siguientes componentes: en primer lugar la universalización del acceso a la educación básica asegurando el ingreso de niñas, mujeres y grupos sub-representados; en segundo lugar la priorización en la adquisición y resultados de aprendizaje, más que en solo la cobertura; en tercer lugar la integración de las demás instancias educativas como familias, comunidades, programas, bibliotecas, medios de comunicación, entre otros, al ámbito de la educación básica; en cuarto lugar se encuentra el asegurar a los alumnos los cuidados, nutricionales, en salud, físicos y emocionales necesarios para beneficiarse de la educación; en quinto y último lugar se encuentra la necesidad de consolidar las alianzas entre formas de educación, sector privado, grupos religiosos, comunidades, instituciones gubernamentales, ONG.

En 1994 se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca España. Su marco de referencia era el objetivo de la Educación para Todos y su planteamiento central fue el imperativo de desarrollar sistemas educativos capaces de responder a la diversidad

(UNESCO, 2004, pág. 20). Las escuelas inclusivas de acuerdo a los postulados de esta conferencia mundial se justifican desde el punto de vista educativo en el desarrollo de medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales. Además propone que desde el punto de vista social las escuelas inclusivas cambian las actitudes frente a la diferencia, y en términos económicos son menos costosas que sistemas especializados. Aunado a estos avances, en 1993 las Naciones Unidas habían sacado a la luz las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades*. Según ellas, la educación debe darse en contextos escolares integrados y en la escuela regular, se refieren también al vínculo entre el sistema educativo inclusivo y sistemas comunitarios para la atención de la discapacidad. Serán muy restringidas las circunstancias en las que algunos alumnos tengan un mejor servicio en las aulas especiales; la labor de estas se limita al apoyo a las escuelas ordinarias para que sean más inclusivas (UNESCO, 2004, pág. 21). De esta manera la educación inclusiva se asume bajo un modelo social según el cual incentivar un sistema de escuelas especiales separadas no contribuye a enfrentar las barreras al aprendizaje en las escuelas ordinarias; estas medidas pueden ser inviables desde el punto de vista financiero (UNESCO, 2004, pág. 22). Todos estos desarrollos tienden a alimentar la idea de que los sistemas escolares especiales no contribuyen a enfrentar las barreras al aprendizaje.

En el año 2002 y con la participación de 34 países de América Latina se llevó a cabo en La Habana, Cuba, la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) 2002-2017. Ese proyecto fue aprobado por los ministros de educación de la región por medio de la Declaración de La Habana. En esta reunión se expresó que existe un gran desfase entre los esfuerzos hechos por los países y sus resultados en cuanto a educación inclusiva;

América Latina y el Caribe tienen la doble tarea de resolver los temas educativos pendientes y asumir las nuevas tareas del siglo XXI (PRELAC, 2002). El Proyecto Regional de Educación tiene como propósito suscitar cambios y transformaciones en las políticas educativas, en los paradigmas educativos de la región y sobre todo da una especial importancia a las personas en condición de discapacidad. Por lo tanto, las políticas educativas tienen como fin realizar el derecho a la educación para toda la población en igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y aprendizaje de las personas. El proyecto presta atención especial a las personas excluidas, discriminadas, o en situación de desigualdad educativa y social (PRELAC, 2002, pág. 14). En este orden de ideas, el PRELAC hace planteamientos acerca del aprendizaje, la cultura educativa, el mundo del trabajo, entre otros temas. El concepto de educación inclusiva entra dentro de los paradigmas que responden a las transformaciones necesarias en la región de América latina y el Caribe y se encuentra y superpone con el concepto de Educación para Todos en el propósito de universalizar el derecho a la educación. A la luz con este argumento el concepto de educación inclusiva se nutre con el de aprendizaje a lo largo de la vida, según el PRELAC (2002, pág. 15) en la educación inclusiva el aprendizaje a lo largo de la vida significa más que la recuperación o nivelación de estudios; es acceder y complementar los estudios en cualquier nivel educativo, facilitar el perfeccionamiento y la formación técnica vinculada al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando las relaciones entre la educación y el mundo del trabajo del mismo modo como se aspira a lograr la progresiva universalización de la educación inicial y de la educación media, integrando en este caso la educación general y la educación técnica y profesional. El PRELAC además de proponer cambios en las funciones

de la educación, integra este planteamiento a la idea de la educación inclusiva según la cual la educación inclusiva debe brindar igualdad de oportunidades teniendo en cuenta las diferencias:

La educación ha de lograr el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos, que asegure la igualdad de oportunidades, pero considerando al mismo tiempo las diferencias culturales, sociales e individuales, dada su gran influencia en el aprendizaje. (PRELAC, 2002, pág. 17)

El proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe además presenta cinco focos estratégicos. Estos focos son las áreas en donde los países deben canalizar sus esfuerzos para el logro de la finalidad del proyecto y de las metas establecidas en el Marco de Acción de Educación para Todos. Estos focos son importantes porque incentivan cambios en el funcionamiento y la cultura de las escuelas cuyos postulados se relacionan directamente con las características de la educación inclusiva.

El primer foco se llama “Los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos”. De acuerdo a este foco la escuela se constituye en un lugar centrado en el sujeto que promueve cambios no sólo en las formas como se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también al aporte de la escuela para ejercicio de la ciudadanía en una cultura de paz y a los "pilares del aprendizaje del siglo XXI" definidos por la UNESCO (PRELAC, 2002, pág. 20).

El segundo foco se refiere a “Los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos”. Es necesario que el docente adquiera

competencias para satisfacer las necesidades de aprendizaje fundadas en las emociones de los alumnos. Es necesario que el docente ejerza sus competencias de conocimiento cognitivo y comprensión emocional para desempeñarse en diferentes opciones, modalidades y contextos educativos; para adaptarse al permanente cambio del conocimiento; para utilizar creativamente las ventajas de las nuevas tecnologías, y para trabajar en redes y aprender del trabajo colaborativo (PRELAC, 2002, pág. 22).

Tercer foco se denomina “La cultura de las escuelas para que estas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación”. El desafío es promover una escuela, autónoma, flexible, democrática y conectada con el entorno cercano y el mundo global. (PRELAC, 2002, pág. 25)

Cuarto foco: “La gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida”. Este foco implica promover cambios en la estructura de formación actual para lograr una articulación efectiva entre educación y trabajo; del mismo modo también requiere ofrecer una educación básica de calidad que asegure para toda la población las competencias básicas para el trabajo, y una formación específica que responda a la realidad ocupacional (PRELAC, 2002, pág. 28).

El quinto foco se refiere a la promoción de una cultura de la evaluación en la que se hace necesario desarrollar debates sociales sobre el sentido y los resultados de la evaluación, y sobre la orientación de los Sistemas de evaluación de la calidad de la Educación (PRELAC, 2002, pág. 30).

El sexto foco es “La responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados”. Este foco exige una mayor vinculación de las empresas con los centros educativos, principalmente con la rama técnica (PRELAC, 2002, pág. 31).

El concepto de educación inclusiva ha sufrido transformaciones sobre todo en cuanto a su clarificación; ya en el año 2008 en el documento llamado “La educación inclusiva: un camino hacia el futuro” encontramos que se hace énfasis en darle una visión más integral y completa. La educación inclusiva se define como un proceso que se relaciona con transformaciones de las escuelas con el fin de atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de grupos étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a las personas con discapacidad y con dificultades de aprendizaje, además, la educación inclusiva se realiza en diferentes contextos, formales, no formales, en las familias y en la comunidad (UNESCO, 2008, pág. 5). Se insta a no seguir considerando la inclusión como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación regular y se considera como objetivo primordial de la educación inclusiva la eliminación de la exclusión social derivada de actitudes hacia la diversidad en clase social, origen étnico, religión género y aptitudes (UNESCO, 2008, pág. 6).

Bajo esta mirada la educación inclusiva se remite a la eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el aprendizaje dando prioridad a los que actualmente no pueden acceder a la educación y a los que están escolarizados y no aprenden (UNESCO, 2008, pág. 9). Es así como se empieza a plantear que Las categorizaciones como la de Necesidades Educativas Especiales de las personas con discapacidad física y/o mental, así como la de Refugiados, han incentivado su segregación en el sistema educativo porque no toman en consideración que todos los niños pueden tener dificultades de aprendizaje independientemente de la discapacidad (UNESCO, 2008, pág. 9).

Es necesario saber que en 1980 surge el concepto de integración como alternativa a las escuelas especiales; los alumnos con necesidades educativas especiales entraban en las escuelas comunes, comenzó así una

reestructuración de los establecimientos educativos, y una inserción de los/las educadoras especiales en las escuelas comunes (UNESCO, 2008, pág. 10). Más tarde, en la década de 1990 se reconoció que los modelos de integración que procuraron el cierre de las escuelas especiales no daban respuesta a los intereses y necesidades de los educandos. Surge de este modo la educación inclusiva como una visión más amplia de la integración que se vale de una vasta gama de estrategias de aprendizaje para responder a la diversidad de los educandos (UNESCO, 2008, pág. 10).

La evolución del significado de la educación inclusiva nos plantea la idea de que todos los niños y jóvenes, con sus diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, necesitan oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas y algo sumamente importante es la creación de entornos inclusivos que involucren: el respeto a la diversidad cultural en lo social y en lo individual; el acceso a una educación de calidad y a la coordinación entre las políticas sociales (UNESCO, 2008, pág. 10).

Tenemos entonces, que después en el 2009 se define la educación inclusiva como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos en una estrategia clave para alcanzar la EPT Educación para todos (UNESCO, 2009, pág. 8). Seguido de lo anterior, se propone que para garantizar el ejercicio del derecho a la educación, el movimiento de la EPT se preocupa en vincular la educación inclusiva con la educación de calidad que incluye dos elementos: el desarrollo cognitivo del educando y la promoción de valores y actitudes de ciudadanía responsable y de un desarrollo afectivo y creativo (UNESCO, 2009, pág. 10). De acuerdo a las directrices, se hace referencia en el desarrollo del concepto de calidad al Informe de *Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005* en el que se sugiere mejorar la calidad valiéndose de los conocimientos y los puntos fuertes de los educandos. Se proponen cinco dimensiones para influir en los procesos

de enseñanza y aprendizaje: las características del educando; los contextos; los aportes materiales y humanos; la enseñanza y el aprendizaje; y los resultados (UNESCO, 2009, pág. 10).

En la educación inclusiva el niño no es el problema, lo es el sistema educativo. En las primeras concepciones sobre educación inclusiva las causas de las dificultades de aprendizaje residían en el propio educando pasando por alto la influencia del entorno en el aprendizaje. Hoy en día se sostiene que reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, aún aquellos calificados como con necesidades especiales, puedan aprender (UNESCO, 2009, pág. 15). La escuela inclusiva necesita brindar oportunidades para aplicar diversos métodos de trabajo y de trato individual, significa la creación de escuelas acogedoras que no son únicamente eficaces en lo académico, sino que son inclusivas, saludables y protectoras, tiene en cuenta las disparidades de género y fomenta la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades (UNESCO, 2009, pág. 16). En cuanto a los docentes, la educación inclusiva exige de ellos que discutan sobre los métodos de aprendizaje y la enseñanza, los programas de estudios son ahora centrados en los niños, no se basan en el aprendizaje memorístico sino en el aprendizaje cooperativo, activo y basado en la experiencia (UNESCO, 2009, pág. 20).

En la educación inclusiva es central la creación de un entorno de aprendizaje de excelencia. Para ello se requieren métodos de enseñanza centrados en el educando, la elaboración de materiales de aprendizaje adecuados, la utilización de las nuevas tecnologías, y la realización de actividades que faciliten la transición del hogar a la escuela para los alumnos de primer curso (UNESCO, 2009, pág. 21). Además es necesario: asignar los mejores

profesores a los primeros cursos, organizar clases de apoyo para los educandos que corren el riesgo de fracasar, mejorar la gestión de las aulas, utilizar un lenguaje adaptado al nivel de comprensión del niño, proporcionar los conocimientos y la competencias necesarias para la salud y la protección del riesgo de ser explotados (UNESCO, 2009, pág. 21). Las definiciones jurídicas y los procedimientos de evaluación anteriores fundamentados en planteamientos médicos o enfoques centrados en la noción de déficit conducen a clasificaciones y categorizaciones que a menudo refuerzan la segregación, de la misma manera, lo mejor es que los ajustes de los planes y programas de estudios se centren más en las necesidades de aprendizaje que en los contenidos (UNESCO, 2009, pág. 22).

El concepto de educación inclusiva es un concepto que se transforma perfeccionarse a lo largo de su historia, en los últimos años ha tomado mucha fuerza la idea que se orienta hacia la consecución de calidad de vida de los ciudadanos. El perfeccionamiento del concepto de educación inclusiva continúa. En el 2010 la meta de la inclusión es transversal al conjunto de los sistemas educativos y su objetivo es garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes especialmente de los que están excluidos o en riesgo de ser marginados. La UNESCO en el año 2010 plantea su preocupación por la creciente exclusión y marginación de muchos estudiantes de las oportunidades educativas, la expulsión del sistema educativo, la deserción escolar, el atraso a causa de la repetición, la exclusión de los aprendizajes y de los espacios de participación continúan reproduciéndose dentro de las escuelas, la exclusión en la educación es el producto de la combinación de factores externos e internos en los sistemas educativos que se concretan en una desigual distribución de los bienes materiales y simbólicos, en procesos discriminatorios arraigados y en modelos económicos que incentivan la desigualdad y en lo interno tenemos; escuelas lejanas o incompletas, la segmentación de los sistemas educativos,

la desigual distribución de los recursos materiales y personales y la falta de pertinencia del currículo entre otros factores (UNESCO, 2010, pág. 110).

La evolución del concepto de inclusión educativa se nutre en los últimos años de la idea de la necesidad de marcos para la resolución de conflictos, se sugiere que estos marcos combinen sistemas relacionales y normativos en los que es necesario que el currículo y las programaciones escolares introduzcan contenidos de resolución de conflictos como la escucha activa, la emisión de mensajes no agresivos, sobre habilidades de negociación, y afrontamiento, aprendizaje cooperativo, entre otros (UNESCO, 2010, pág. 112).

La transición a la vida adulta también merece especial importancia en la evolución inmediata del concepto que nos atañe. Ésta debe plantearse desde una perspectiva integral que prepare a los estudiantes para lo que significa ser adulto: la autonomía, la libertad, la responsabilidad y la autodirección hacen parte de la vida adulta, así como de que la calidad de vida se construye de bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, bienestar emocional, relaciones interpersonales, autodeterminación, inclusión social y derechos, por lo tanto, el proceso de transición culmina en la obtención no solo de un empleo útil, sino también en el máximo nivel de autonomía personal y autodeterminación (UNESCO, 2010, pág. 112).

El concepto de autodeterminación aparece cargado de mucha importancia entrada la segunda década del siglo XXI, este significa la capacidad para gestionar el propio destino y se forma en la medida en que las personas adquieran la capacidad y oportunidad de elegir, de tomar decisiones, de resolver conflictos, de ser asertivo en sus decisiones, de entender lo que es benéfico y de proponerse metas (UNESCO, 2010, pág. 113).

Otro elemento relevante que se toma en consideración en unos de los últimos documentos sobre educación inclusiva se refiere a la creación de sistemas educativos flexibles para que brinden oportunidades de ingreso, egreso y reingreso para completar estudios, para formación técnica y reconversión laboral; para el estableciendo puentes en la construcción de itinerarios formativo personales, por lo tanto, es necesario el trabajo articulado entre escuelas y organizaciones locales con el fin de vincular ofertas educativas formales con otros modelos de acción educativa (UNESCO, 2010, pág. 113).

Terminando este apartado sobre la historia del concepto de educación inclusiva tenemos como elemento fundamental la transformación del rol docente. La UNESCO considera que es imprescindible el desarrollo de una pedagogía inclusiva en la formación inicial de todo el profesorado, como elemento indispensable para fomentar el desarrollo socioemocional de los estudiantes (UNESCO, 2010, pág. 114).

Finalmente se hace necesario agregar que el concepto de educación inclusiva lejos de desmejorarse se ha venido nutriendo y complejizando con el fin de que se haga más claro en cuanto a qué es lo que significa educación inclusiva.

1.1.2. Definiciones y criterios para trabajar con la educación inclusiva

Los temas que se trabajarán en este apartado se refieren a la consolidación de un modelo de educación inclusiva en las instituciones y los retos en cuanto a la formación docente para llevarla a cabo. Se trata de construcciones teóricas realizadas en el ámbito académico, de acuerdo a las orientaciones del ideario de la educación inclusiva. En primer lugar presentaremos a Echeita, Ainscow y Simón; en según lugar tenemos a Macarulla y Saiz y para finalizar a Slee.

Entre los autores claves en el tema de la educación inclusiva y que han construido trabajos conjuntamente son Echeita y Ainscow según ellos el campo de la educación inclusiva está colmado de incertidumbres, disputas y contradicciones inevitables (2010, pág. 30). Para ellos hablar de la inclusión educativa desde la perspectiva de derecho constituye (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2010, pág. 31) un cambio sustantivo; la educación inclusiva en los últimos años pasó de ser un principio orientativo como se plasmaba en la Declaración de Salamanca de 1994, a un derecho positivo de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006 que obliga a las autoridades competentes a crear las condiciones para su materialización, en este orden de ideas, los avances no se limitan al derecho, también consisten en la construcción de conocimientos al respecto, la investigación colaborativa sobre los contextos escolares y el trabajo de expertos para identificar los principales factores que condicionan las prácticas incluyentes en el aula. (2010, pág. 32).

Echeita y Ainscow proponen cuatro elementos importantes de la definición de inclusión con la intención de que sean útiles para administrativos, directores, supervisores y profesores: el primero expresa que la inclusión es un proceso constante en el tiempo que requiere de la búsqueda de las mejores maneras de responder a la diversidad; el segundo elemento expresa que el propósito de la inclusión es la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; el tercer elemento en la definición de inclusión se refiere a que *la inclusión precisa, la identificación y la eliminación de barreras*, son las culturas, las políticas y las prácticas escolares las que generan exclusión, marginación y fracaso escolar, es necesario detectar quiénes experimentan las barreras para construir planes de mejora y con estas evidencias estimular la creatividad a la hora de promover cambios; por último y en cuarto lugar

tenemos que la inclusión se refieren principalmente en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación exclusión o fracaso escolar (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2010, pág. 34).

Para Echeita y Simón (2007, pág. 8) los planteamientos individualistas o esencialistas refuerzan el condicionamiento “a la baja” de las expectativas de profesores y familias por el efecto del proceso de clasificación, además, refuerzan el encasillamiento de las actuaciones didácticas así como la limitación de oportunidades, crean el imaginario de que la educación especial es cosa de más recursos, segregan e invisibilizan a las personas con discapacidad y mantienen el “statu quo”. Continúan expresando al respecto que el recalcar que son sus limitaciones personales las que ocasionan sus dificultades para la participación en la organización y en el currículo de la enseñanza regular, lo que verdaderamente se hace es prescindir de otros factores externos al alumno, como la valoración que hacemos de las diferencias humanas, las políticas de provisión de recursos, la formación del profesorado, la organización escolar basada en grupos de edad, los contenidos y objetivos de la enseñanza, y que por esto no se someten a crítica y revisión estas maneras contribuyendo a que la situación permanezca inalterada. Un segundo grupo de ideas después de los planteamientos esencialistas son las del denominado enfoque educativo o contextual, según Echeita y Simón (2007, pág. 11) es indudable que por medio de él se han producido avances en la educación de muchos alumnos con discapacidad, pero cabe anotar que este proceso ha producido *luces* y *sombras* en expresión de los autores, estas son: en la atención a las necesidades de aprendizaje persiste la perspectiva esencialista; la educación inclusiva se puede estar entendiendo como una actualización de la educación especial; persiste la clasificación o etiquetación sobre los estudiantes y su consecuente efecto sobre las expectativas de docentes,

compañeros y estudiantes; la dinámica de la relación entre profesor tutor y profesionales es la de delegación de responsabilidad; el empobrecimiento del currículo se esconde detrás de las adaptaciones curriculares; los esquemas de dotación de recursos a los centros educativos han reforzado el uso de etiquetas; los centros de educación especial no se han transformado en estructuras de apoyo a los centros ordinarios; la concepción que existe sobre educación secundaria obligatoria se ha constituido en barrera para atender a la diversidad de los estudiantes; el derecho a una educación integrada se ha restringido a las etapas obligatorias; las propuestas de formación inicial y permanente al profesorado no están cumpliendo su cometido en la transformación hacia la educación inclusiva; no se están cumpliendo las medidas de desarrollo profesional de los docentes; la escuela no se está transformando a profundidad para cumplir con los valores inclusivos.

Echeita y Simón plantean que para superar las sombras es necesaria una nueva concepción de la tarea, entonces, primero se requiere revisar las concepciones vigentes sobre el entendido de que éstas (Echeita & Simón, 2007, pág. 13):

- Se adquieren de forma inconsciente.
- Están encarnadas en nuestra experiencia personal.
- Son funcionales; son más un “saber hacer” que un “saber decir”
- Son automáticas.
- Dependen del contexto y son limitadas frente a situaciones nuevas.
- Conforman teorías que modelan nuestro pensamiento y nuestra actuación.

-No se cambian fácilmente, entonces se requiere de teorías más poderosas constituidas a través de procesos de reflexión sobre la acción.

Echeita y Simón (2007, pág. 22) citando a Booth y Ainscow proponen también la sustitución del término “necesidades educativas especiales” por el de “Barreras al aprendizaje y a la participación”. Además de esto proponen buscar elementos que sirvan de palancas para promover esfuerzos que lleven al cambio de concepción hacia la educación inclusiva y plantean las siguientes estrategias: la observación recíproca de las clases seguida de su respectiva discusión; la discusión en grupo de grabaciones del trabajo de un colega; la discusión de las evidencias estadísticas acerca de los resultados académicos y de convivencia; la búsqueda de información procedente de entrevistas con alumnos y familias; la planificación colaborativa de las clases y la revisión conjunta de los resultados, actividades de formación basadas en el estudio de casos y datos procedentes de entrevistas; cooperación y aprendizaje colaborativo entre centros escolares.

Una gran conclusión de Echeita y Simón es que la mejor manera de no entrar en la desesperanza con respecto a la complejidad de la educación inclusiva es conformar anchas y sólidas redes de colaboración que permitan la conformación de comunidades de aprendizaje aunadas a la confianza y al apoyo de las familias, la ayuda mutua entre profesores, la cooperación entre estudiantes y el imprescindible apoyo de los investigadores (Echeita & Simón, 2007, pág. 28).

Macarulla y Saiz empiezan por expresar la importancia de concebir la inclusión educativa como un proceso de mejora continua en cuya práctica es imprescindible hacer reflexión permanente en torno a tres preguntas básicas: ¿En dónde Estamos? ¿En dónde quisiéramos estar? Y ¿Qué queremos mejorar, consolidar o eliminar? (2012, pág. 15)

Algunas de las ideas clave sobre la educación inclusiva se refieren a: es necesario un marco legislativo y político explícito al respecto; el eje central de la educación inclusiva es el profesor de enseñanza ordinaria; la educación especial es una fuente de recursos para las escuelas de enseñanza ordinaria; es necesario rediseñar figuras ya existentes en el sistema educativo para que puedan contribuir de manera más eficaz a la educación inclusiva; es imperioso aprovechar la experiencia de los demás docentes a través de metodologías cooperativas intrainstitucionales e interinstitucionales; lo mejor es agotar elementos de la educación ordinaria antes de utilizar actividades alternativas diferenciadas; es inexcusable proporcionar formación permanente a todos los estamentos de las instituciones educativas referente a la atención a la diversidad; las familias también necesitan formación e información; los estudiantes con discapacidad son una fuente de información sobre las condiciones de la educación inclusiva (Macarulla & Saiz, 2012, pág. 11).

La inclusión significa una transformación según la cual las instituciones educativas responden a la diversidad de los estudiantes, identificando y eliminando las barreras que el entorno pone al aprendizaje, a la socialización, a la participación. Una palabra acorde con la inclusión es la de “apoyo”, por medio de su práctica es posible que las instituciones puedan responder a la diversidad de sus estudiantes y es el aula ordinaria el lugar fundamental en el cual los estudiantes reciben los apoyos. (Macarulla & Saiz, 2012, pág. 13).

Macarulla y Saiz proponen las siguientes modalidades de apoyo: enseñanza cooperativa entre profesionales que incluye asesoramiento y trabajo conjunto; aprendizaje cooperativo entre alumnos; resolución colaborativa de problemas; agrupamientos heterogéneos; enseñanza efectiva y programación individual que consiste en orientar el currículo y los apoyos de acuerdo con las necesidades individuales (Macarulla & Saiz, 2012, pág. 14).

Los estudiantes son mucho más que las tipologías de las discapacidades, éstas últimas no hablan sobre sus competencias, intereses, autoestima y autonomía y es por esto que según Macarulla y Saiz (pág. 15) los docentes requieren de más información sobre el estudiante para brindar una personalización de la respuesta educativa.

Existen según Macarulla y Saiz (pág. 21) unos requisitos para hacer posible la incorporación de estudiantes con discapacidades de afectación grave y que esta sea considerada por los miembros de las instituciones como una oportunidad y no como una amenaza:

- Es necesario abordar el enfoque inclusivo mediante las siguientes acciones: facilitar la manifestación de estos miedos; permitir asumirlos en espacios formales; analizar los miedos a través de situaciones concretas contrastando los temores con la realidad.
- Es necesario saber con antelación información sobre las matrículas y la condición de los estudiantes para planificar la asignación de recursos.
- Es necesario buscar información sobre experiencias catalogadas como buenas prácticas inclusivas que motivarán a aprender y de los aciertos y errores de los demás.
- Los docentes necesitan apoyo y acompañamiento en la inclusión escolar proporcionado por los demás docentes de educación ordinaria del centro, educadores especiales y psicopedagogos, el equipo de apoyo a la educación especial en el centro ordinario, y los profesionales de los centros de educación especial transformados en centros de recursos orientados a dar apoyo a centros de educación ordinaria.
- Es necesaria la formación permanente en estrategias pedagógicas de atención educativa a la diversidad (Macarulla & Saiz, 2012, pág. 25).

- El ejercicio de las funciones directivas requiere de una pedagogía de atención a la diversidad; de estrategias organizativas flexibles y de sistemas de evaluación de la inclusividad (Macarulla & Saiz, 2012, pág. 26).

Para afinar más la idea de educación inclusiva Macarulla y Saiz se adentran en las problemáticas de la cultura institucional y por eso sus aportes son claves para este trabajo investigativo, además, su enfoque está muy actualizado ya que para ellos el modelo de educación inclusiva fortalece las capacidades del estudiante y las hace visibles a la comunidad en el sentido de que él va adquiriendo un perfil propio en el cual la discapacidad es solo un elemento que lo no define en su totalidad como persona (Macarulla & Saiz, 2012, pág. 31).

En este orden de ideas es necesario traer a colación a Slee que es un autor analítico de nuestro tema de estudio. Según este autor, en el campo de la educación inclusiva, (2012 , pág. 102) más que puntos de partida se identifican conjuntos de influencias como: la educación especial tradicional; la teoría crítica y la nueva sociología de la educación; los estudios de discapacidad; el postestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista; los estudios postcoloniales, los estudios del desarrollo, y la teoría crítica de la raza; la teoría política; la sociología política; la investigación sobre currículum, pedagogía y evaluación; la formación del profesorado; la geografía social y los estudios sobre las metodologías de la investigación. Además de todos estos influjos está el campo de estudio en sí mismo en el que según el autor se dan muchas tensiones y significaciones al concepto de la educación inclusiva (Slee, 2012 , pág. 103).

Slee propone que el desafío es construir un método sólido para abordar el estudio en este campo y propone un cuadro de las diferentes perspectivas sobre la discapacidad cuyo propósito según el autor es identificar la naturaleza, los niveles de la política y recoger las luchas y las tensiones en los estudios como se muestra a continuación (Slee, 2012 , pág. 105):

1. Esencialista: la discapacidad es una deficiencia patológica. Este enfoque ha tenido su dominio en la teoría de la educación especial en el que el diagnóstico individual es la línea base para la intervención.
2. Construccinista social: la discapacidad es vista como un constructo opresivo y normativo contra unas minorías a las que se margina socialmente.
3. Materialista: la discapacidad es una situación histórica y cultural específica movilizadora por la organización del trabajo y los procesos de reproducción material. Este modelo explica la discapacidad como una tragedia personal o un problema médico que se controla con el sistema de salud y que ubica a las personas con discapacidad como dependientes y fuera del mercado de trabajo.
4. Postmoderna: ve a la discapacidad como una experiencia compleja y fragmentaria a través de una gama de identidades.
5. Movimiento de la discapacidad: su propósito no es dar una visión teórica de la discapacidad sino buscar un cambio social que incorpore los derechos de la discapacidad en el programa político general.

Hacia la década de los años 80' del siglo XX se publicaron estudios como los de Sally Tomlinson que fueron influidos por las críticas al Coeficiente Intelectual de Steven Rose y por la sociología de Weber, Marx, Bourdieu y C. Wright Mills (Slee, 2012 , pág. 108). Tomlinson denuncia en sus libros como el sistema educativo inglés hacia 1960 proporcionaba un trato diferencial a estudiantes de origen asiático y afrocaribeño; eran considerados como educacionalmente subnormales en un nivel moderado y con necesidades de educación especial. La crítica de este grupo de investigadores del Reino Unido que aplicaba el análisis sociológico a la educación especial concluyó que la idea de las necesidades educativas especiales llevaba implícita la idea del fracaso de las escuelas a la hora de educar a todos los estudiantes y en este sentido sostuvo que la principal causa de la exclusión social de las personas con discapacidad no era la minusvalía sino la forma en que la sociedad responde a ella (Slee, 2012 , pág. 108). La discapacidad no es una característica patológica de la persona sino que se enfoca a la reacción negativa colectiva a las diferencias humanas, argumentado que esta visión limitada prescinde de las complejas interacciones entre el orden social y la patología individual y reduce la discapacidad a un problema personal en lugar de verla como una cuestión social que requiere respuesta colectiva. La visión reduccionista y limitada de la discapacidad se manifiesta de dos maneras:

- Presentado y aceptando a la discapacidad como una característica humana individual, omitiendo que la discapacidad puede entenderse de un modo más exacto como “el daño colateral de unas relaciones sociales desiguales en las que la minusvalía reduce el valor humano y marca a las personas para su sometimiento” (Slee, 2012 , pág. 109).

- Reduciendo a las personas con discapacidad a objetos de trabajo para los servicios profesionales y los investigadores (Slee, 2012 , pág. 109).

Según Slee (2012 , pág. 110) los trabajos de Tomlinson evidenciaron un nuevo argumento difícil de obviar; la educación especial tenía dos caras: la de ser una empresa técnica y benévola dedicada a atender a niños discapacitados, imperfectos, trastornados o perturbados y la de ser un subconjunto de la escolarización general, fundamental en el proyecto político de ordenar y regular a la población infantil y cuyas decisiones en cuanto a fondos públicos se toman de acuerdo a juicios normativos sobre la capacidad, la discapacidad y el papel de la escuela. Slee sugiere que las determinaciones estatales relativas a la educación especial y a la ordinaria hacen caso omiso a los deseos de los individuos porque limitan oportunidades, separan a los niños de sus hermanos, compañeros y vecinos, refuerzan las jerarquías que fracturan a las comunidades y ponen los intereses de las instituciones por encima de los intereses de las personas (Slee, 2012 , pág. 111). La educación segregada simboliza una elección social más fundamental: la escuela ordinaria como un lugar para la educación de los niños no discapacitados. En este orden de ideas, las escuelas ordinarias, por la medición de la calidad se han vuelto exigentes para mejorar los resultados ante inspecciones y exámenes; los estudiantes con discapacidad se convierten en una amenaza (Slee, 2012 , pág. 111).

En cuanto al tema que nos compete, Slee plantea que existe una lucha entre los estudiosos de la educación especial tradicional y las corrientes más innovadoras de la educación inclusiva. Para los primeros la educación inclusiva es una bandera política profundamente ideológica y desprovista de validez científica, para los segundos la educación especial favorece el conservadurismo educativo y por ende el mantenimiento de las desigualdades en la enseñanza. Así mismo, asistimos a una lucha entre los estudios de la discapacidad y los de la educación segregada, (Slee, 2012 , pág. 120) los seguidores de la educación segregada argumentan que los niños transferidos a escuelas regulares solo experimentan marginación, mientras que los de los estudios de la discapacidad expresan que la educación especial proporciona los medios para excluir al creciente grupo de niños considerados “discapacitados”.

Al respecto Slee plantea lo que denomina la proposición fundamental de su texto: “los constructos administrativos de la escolarización especial y de la ordinaria ocultan el pensamiento creativo sobre las opciones y futuros educativos (2012 , pág. 121). Slee plantea que el punto central sobre la investigación en educación inclusiva consiste en la elaboración de análisis sólidos sobre la exclusión para poder cuestionar las relaciones sociales y culturales en el desmantelamiento de la opresión, y el esfuerzo que se requiere para ello no se refiere a la comprensión de la etiología y los síntomas de los síndromes sino que la investigación debe girar en torno de revelar la arquitectura de la desigualdad y la exclusión y de cuestionar el núcleo básico de la escolarización especial y de la regular para construir nuevas teorías y formas de escolaridad (Slee, 2012 , pág. 125).

1.1.3. Características de la escuela inclusiva

A continuación seguiremos con otros dos teóricos que se ocupan precisamente de cómo estos postulados sobre educación inclusiva son aplicables en las instituciones educativas y cómo esos paradigmas pueden modificar la cultura de las mismas. Según Casado y Lezcano vivenciamos en la actualidad la modificación de la demanda que la sociedad hace a las instituciones educativas, ya no es solo la tradicional transmisión de conocimientos sino que se reclama una formación en valores y hábitos de convivencia que hasta hace poco se entendía como responsabilidad de la familia (pág. 16).

Casado y Lezcano (pág. 19) citando a Esteve y García (1992) identifican los cambios educativos producidos en los últimos años de la siguiente manera: no existe consenso sobre los objetivos y valores que debe fomentar la institución escolar; han aumentado las contradicciones del profesorado en el ejercicio de su función; existe un cambio de expectativas de la sociedad respecto del sistema educativo en el sentido de que el paso de la enseñanza elitista a una enseñanza comprensiva ha transformado también la función de la escuela; el sistema educativo ya no resuelve las expectativas de los padres respecto al futuro de los hijos; existe un descenso en la valoración social del profesorado; hay un aumento de las exigencias sobre el profesorado e inadecuación de su formación inicial; presenciamos la inhibición educativa de otros agentes de socialización; estamos ante una escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo; se dan cambios en las relaciones profesorado- alumno; y vivenciamos una fragmentación del trabajo del profesorado.

Frente a esta problemática acerca de la transformación de la escolarización Casado y Lizcano (pág. 43) proponen un deber ser de la escuela actual: que sea mediadora e intérprete entre la teoría y la práctica; que posea profesionales sólidos y académicos; que tenga mecanismos de reflexión sobre sus actuaciones; que adapte sus prácticas a los avances en el conocimiento; que acomode las propuestas curriculares al contexto en donde se desempeñe; que responda a los principios de enseñanza comprensiva e individualizada; que formule, invente y experimente técnicas y metodologías de evaluación; que oriente adecuadamente a sus estudiantes; y finalmente que colabore con el mundo exterior a la escuela.

Casado y Lezcano con la intención de reflexionar sobre el tema proponen que educación inclusiva ha pasado por tres etapas. En la primera se otorga el derecho a la educación pero en condiciones segregadas; en la segunda se promueve la integración en las escuelas para todos en la que los alumnos se adaptan a la escuela; en la tercera etapa se incorpora la adaptación de la enseñanza a la diversidad de las necesidades educativas que se constituye en la aspiración del movimiento de la inclusión, en este sentido, la educación pasa de ser especial a ser inclusiva (Casado Muñoz & Lezcano Barbero, pág. 49).

Casado y Lezcano retoman los siguientes indicadores de calidad de una escuela inclusiva según la FEAPS Confederación Española de Asociaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual en el 2000 (pág. 62):

Según el entorno escolar

- Se dispone de manera que permite a todos desarrollarse de manera estándar en cuanto a independencia.

- Cuenta con instalaciones adecuadas a las necesidades para ser utilizadas por todos los miembros.
- Cumple con las disposiciones de accesibilidad en entradas, salidas, salidas de emergencia, rampas, pasamanos, ascensores, etc.
- Dispone de servicios adaptados: transporte, comedor, etc.
- Se cuida de la comprensión del entorno utilizando simbología adecuada.

Según profesionales:

- Instituyen un plan específico de trabajo que considera prácticas inclusivas y edades de los estudiantes.
- Participan en programas de formación continua.
- Deliberan en individual y en colectivo sobre su práctica educativa.
- Erigen adaptaciones curriculares con la intervención de todo el equipo y considerando la opinión de la familia y del estudiante.
- Conocen los recursos que pueden servir de apoyo a los estudiantes.
- Registran información de interés para su práctica educativa.
- Coordinan con la familia reuniones periódicas.
- Trazan objetivos, actividades y acciones considerando la continuidad del proceso del estudiante.
- Ejecutan planes de aula e individuales completos y usando un lenguaje claro preciso y asequible.
- Aportan un trato respetuoso y adecuado a todos los estudiantes.
- Consideran el referente de la edad.
- Ofrecen una formación integral.
- Parten de las capacidades más que de las limitaciones.
- Planifican objetivos educativos, personales académicos y sociales útiles para llevar una vida adulta.

Según alumnado

- Los estudiantes participan de un curriculum ordinario en la medida de sus posibilidades.
- Cuenta con los apoyos necesarios para participar en la dinámica del aula: programa individual, tecnología, metodología, etc.
- Realiza actividades adecuadas a su competencia y edad.
- Reciben educación en un entorno saludable, seguro y acorde a la legislación.
- Participa en todas las actividades escolares y extraescolares.
- Los estudiantes asisten contentos al colegio.
- Todos los estudiantes interactúan de manera natural y espontánea independientemente de su situación y condición.
- Los estudiantes participan en la elaboración de su plan de transición aportando datos sobre sus preferencias e intereses para su futuro laboral.
- Los estudiantes conocen y participan en la elaboración de su programa.

Casado y Lezcano (pág. 89) citando a la OREALC / UNESCO proponen una jerarquía de oportunidades de formación para maestros de educación regular así: los docentes en su totalidad necesitan de la comprensión de prácticas inclusivas en el aula en la formación inicial y en el desarrollo profesional; mínimo un docente por escuela necesita mayor formación en cuanto a discapacidades más comunes para mejorar sus prácticas y actuar como consejeros de sus colegas, por último, solo unos pocos maestros necesitarán desarrollar un nivel alto de especialización.

Casado y Lezcano (Casado Muñoz & Lezcano Barbero, pág. 89) hacen un recuento de cómo la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, ha constituido en América Latina y el Caribe un importante instrumento vinculado al derecho de la educación porque compromete a los Estados a: la adopción de medidas de carácter legislativo, social, educativo y laboral para eliminar la discriminación de las personas con discapacidad, además de prevenir formas de discapacidad; la detección temprana, tratamiento, rehabilitación, educación, formación ocupacional y suministro de servicios integrales; otro de los compromisos es la sensibilización de la población por medio de campañas para eliminar prejuicios y otras actitudes que atentan contra el derecho a la igualdad. De la misma manera, en el Marco de acción de la Declaración de Salamanca se indica que la preparación adecuada de los profesionales de la educación constituye un cambio importante hacia las escuelas integradoras y propone que: en los programas de formación inicial se imparta una orientación positiva hacia la discapacidad; un problema de los sistemas educativos es la falta de profesores con discapacidad que sirvan de modelo a los alumnos; el núcleo común de los profesores especializados será un método general que abarque todos los tipos de discapacidades; las universidades deben prestar un papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales que considere la participación de las personas con discapacidad en investigación y formación (Casado Muñoz & Lezcano Barbero, pág. 112).

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL INDEX

2.1. PRESPECTIVA GENERAL

Siendo consecuentes con el cambio de concepción requerido para la instauración de la educación inclusiva y por supuesto, con la transformación al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, el trabajo que nos ocupa se desarrolló implementando la *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva* en inglés “*Index for Inclusión*” de Booth y Ainscow.

Esta guía constituye un manual de autoevaluación de los centros educativos que sirve a las instituciones educativas para realizar un análisis en detalle de su situación presente, es decir, del nivel en que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula son inclusivos, de manera que se facilite la identificación de las barreras en los aspectos que limitan la participación y el aprendizaje; y en segundo lugar, para iniciar un proceso de mejora, que consiste en la eliminación o minimización de las barreras y en la construcción de sus posibilidades futuras frente a una mayor inclusión (Booth & Ainscow, *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, 2002)

Una característica importante de este INDEX es que tiene en cuenta los puntos de vista de docentes, miembros de Consejos de la institución, de los estudiantes, de las familias y de otros miembros de la comunidad educativa.

Este INDEX es la obra de Tony Booth y Mel Ainscow publicada en Inglaterra por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva CSIE en el año 2000 y fue elaborada durante tres años por un equipo de docentes, padres, miembros de Consejos, investigadores y representantes de asociaciones de discapacidad (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 7).

Durante 1997 y 1998 se realizó una prueba piloto en seis centros educativos de Inglaterra en la que se descubrió su utilidad para la concientización acerca del sentido de la inclusión. Después se elaboró una segunda versión en los años de 1998 y 1999 que fue distribuida gratuitamente a todos los centros educativos de Inglaterra.

La traducción del texto surgió de Rosa Blanco, especialista de UNESCO – OREALC y Ana Luisa López consultora del CSIE. Esta traducción tiene la finalidad de ser un material útil para la reflexión sobre la cultura, la política y las prácticas educativas, que pueda promover una educación de calidad para todos los estudiantes y que sea un documento inspirador en la reflexión sobre los postulados teóricos sobre las diferencias individuales (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 5). En cuanto a la relación del Index con los docentes, es necesario advertir que está elaborado para animarlos a compartir, y sobre la base de sus conocimientos previos construir nuevas iniciativas en pro de detallar las posibilidades para aumentar el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 7).

2.2. EL TRABAJO CON EL INDEX

Esta Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva está organizada al alrededor de tres dimensiones. Dentro de cada una se contemplan dos componentes o sub dimensiones que toman en consideración a un conjunto de indicadores para definirlos, aunado a unas preguntas que orientan la reflexión sobre cada una de los mencionados indicadores. En primer lugar tenemos la dimensión denominada **“Crear Culturas inclusivas”** en la cual se considera que para avanzar en esa dirección es necesario, sobre todo, la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros: docentes, estudiantes, administrativos, empleados y familias, se sientan valorados, esta dimensión condiciona a la segunda dimensión denominada **“Elaborar políticas inclusivas”** en la que se analiza la intensidad de los valores inclusivos y la manera como éstos se plasman y vertebran en todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. La última y tercera dimensión se denomina **“Desarrollar prácticas inclusivas”** esta dimensión nos propone reflexionar sobre la manera como se desarrollan las actividades en el aula ¿Son las prácticas o las actividades accesibles a todos los estudiantes según sus situaciones y condiciones? (Echeita & Simón, 2007, pág. 24)

Este trabajo se centrará únicamente en la dimensión denominada “Crear culturas inclusivas” porque es una dimensión que condiciona a las otras dos y en cuanto al proceso de transformación hacia la educación inclusiva ocupa el primer lugar. Esta dimensión se compone de dos secciones como son: Construir comunidad y Establecer valores inclusivos divididas asimismo en indicadores. En la sección Construir comunidad encontramos los siguientes indicadores en forma de situaciones: Todo el mundo merece sentirse acogido; Los estudiantes se ayudan unos a otros; Los profesores se colaboran entre ellos; Los profesores y los estudiantes se tratan con respeto; Existe colaboración entre el profesorado y las familias; El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos; todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro. En la sección Establecer valores inclusivos encontramos los siguientes indicadores también en forma de situaciones: Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado; El profesorado, miembros de los consejos, los estudiantes y las familias comparten una filosofía de la inclusión; El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante; El profesorado y el alumnado son tratados como personas poseedoras de un rol; El profesorado trabaja para eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación en el centro; el centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Por medio de la dimensión Crear culturas inclusivas podemos analizar y reflexionar sobre la manera como la institución funciona o no, bajo una orientación de cultura inclusiva.

El INDEX en general es una guía para explorar los procesos de inclusión o de exclusión de las instituciones educativas por medio de tres dimensiones interrelacionadas en el funcionamiento de las instituciones educativas: las que atañen a su cultura, su política y sus prácticas (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 15).

Las dimensiones se dividen en secciones y estas a su vez en indicadores cuyo significado se explica a través de una serie de preguntas. Todos estos elementos: dimensiones, secciones, indicadores y preguntas facilitan un mapa que guía el análisis de la situación de la institución educativa (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 15).

Los indicadores constituyen una formalización de “aspiraciones” con las que se coteja la situación existente en el centro, para poder establecer determinadas prioridades de avance.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO POLÍTICO DISTRITAL

A lo largo de este siglo XXI se han desarrollado muchos elementos conceptuales relativos a la educación de personas con discapacidad intelectual. La revisión del desarrollo programático de la política pública para la discapacidad en Bogotá nos remite al Plan distrital de discapacidad 2001-2005 cuyos referentes conceptuales se refieren a los de las Naciones Unidas. Plantea que las causas de la discapacidad se dividen en cuatro categorías: factores socioculturales y ambientales, factores genéticos o hereditarios, factores biológicos y accidentes y desastres. Este Plan distrital se basa en referentes conceptuales de la OMS. En este sentido el plan en mención expone que la discapacidad es:

Una condición que funciona a nivel del cuerpo, de las actividades de la persona y de la sociedad. Se rescata ante todo a la persona como ser individual y colectivo, que por circunstancias de la vida posee dificultades en el cuerpo (puede ser en las estructuras o en la función), que pueden afectar las actividades de la vida diaria, es decir, el desempeño funcional de la persona y esto a su vez se puede ver reflejado en la participación en la sociedad. Esto significa que se requiere de un enfoque social, de trabajo intersectorial para hacer las modificaciones ambientales y posibilitar a las personas con discapacidad a participar de la cotidianidad de la vida. (Secretaría Distrital de Salud, 2001, pág. 16)

El decreto 470 de 2007 que es la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital define el concepto de discapacidad como “complejo y multicausal cuya comprensión requiere la no-adscripción a posturas dicotómicas, unidimensionales y excluyentes sino la adopción de diversas posturas conceptuales.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, pág. 14). Según éste decreto la discapacidad es la consecuencia de la interacción entre la persona y el medio político, social, económico, ambiental y cultural en el que encuentra limitaciones para su desempeño y participación en las actividades de la vida. Los referentes conceptuales que propone este decreto son: el Desarrollo humano que se define como el incremento de las oportunidades y capacidades de las personas para hacer posible el proyecto de vida deseado y que consta de los siguientes componentes: el disfrute de una vida prolongada y saludable, la adquisición de los conocimientos que le permitan apropiarse del acumulado de la cultura, la participación en las decisiones sobre el destino de su comunidad, relacionarse con un medio libre de violencia, disponer de ingresos suficientes para tener un nivel de vida con dignidad.

El segundo referente conceptual es el Desarrollo social que involucra el “mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población en diferentes aspectos: salud, educación, nutrición, vivienda, vulnerabilidad, seguridad social, cultura, recreación y deporte, accesibilidad, empleo y salarios, principalmente. Implica también la reducción de la pobreza y la desigualdad en el ingreso.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, pág. 15). El tercer referente conceptual de este decreto es el Desarrollo sostenible que tiene que ver con “la sustentabilidad del ambiente y su desventaja con relación al legado de las futuras generaciones,”.

La Política pública de discapacidad para el Distrito capital que se expresa en este decreto se fundamenta según su artículo 5 en el Enfoque de derechos e implica (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, pág. 16) la garantía de acciones de promoción y prevención como son: la titularidad de los derechos, la garantía de los derechos y las condiciones y la restitución, esta última relacionada con el reparo del daño, garantizando los medios necesarios para que el perjuicio no se expanda. Entre las dimensiones de esta política tenemos la dimensión de desarrollo de capacidades y oportunidades, la dimensión de ciudadanía activa, la dimensión cultural y simbólica y la dimensión de entorno, territorio y medio ambiente. El derecho a la educación se enmarca en la dimensión de desarrollo de capacidades y oportunidades.

Es necesario recalcar que el concepto de discapacidad propuesto desde el 2002 por la AAIDD (Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo) define que la discapacidad intelectual es “caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales” (Verdugo Alonso & Gutiérrez Bermejo, 2009, pág. 17). Esta definición parte de cinco premisas para su funcionamiento: las limitaciones en el funcionamiento deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y en cultura; los sistemas de evaluación de la discapacidad, para ser válidos deben tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística y las diferencias en la comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales; las limitaciones coexisten con capacidades; el propósito al describir las limitaciones es el de desarrollar un perfil de los apoyos necesarios; si se ofrecen los apoyos con eficiencia y efectividad, el funcionamiento vital de la personas con discapacidad intelectual mejorará (Verdugo Alonso & Gutiérrez Bermejo, 2009, pág. 18).

Los avances conceptuales efectuados en la última década en materia de discapacidad intelectual en Bogotá están provistos del espíritu de admitir que la discapacidad se entiende como el resultado de una relación dinámica de la persona con los entornos políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales donde encuentra limitaciones o barreras para su desempeño y participación en las actividades de la vida diaria en estos entornos. Esta definición hace referencia a que la discapacidad se da en relación a un contexto.

En el año 2004, la Secretaría de educación de Bogotá generó un documento denominado Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo. Esta propuesta defiende la integración al aula regular y en sus fundamentos conceptuales, tiende hacia nueva concepción de discapacidad, según la cual la calidad de vida de esta población, va en función de una mejor calidad en la prestación de los servicios de apoyo, es decir, para contrarrestar los límites funcionales que constituyen la discapacidad es necesario proveer apoyos que se centren en la vida adaptativa de la persona (Secretaría de Educación de Bogotá, 2004, pág. 19). Según este texto, es la denominación Personas con Necesidades Educativas Especiales la que mejor se adapta a la problemática de la discapacidad. Un estudiante tiene necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades especiales para apropiarse de los aprendizajes que brinda su contexto y necesita, para nivelar dichas dificultades, de unas condiciones de aprendizaje adaptadas en cuanto a sus elementos curriculares así como en el uso de recursos específicos distintos (Secretaría de Educación de Bogotá, 2004, pág. 99)

En el 2005 la Secretaría de Educación de Bogotá publicó un documento denominado *La diferencia... punto de encuentro para la integración* en cuyas páginas se presentan las reflexiones, vivencias y aprendizajes de un grupo de maestras y maestros que, enfrentan diariamente los retos pedagógicos que suponen los procesos de integración académica y de inclusión social de escolares con Necesidades Educativas Especiales. El común denominador de estos artículos es la intención de fortalecer la cultura de integración, con el fin de satisfacer las necesidades y requerimientos sociales de las personas con NEE. Se recalca como objetivo importante en este trabajo el fortalecimiento de la cultura de inclusión y el respeto por la diferencia.

Estos documentos de 2004 y de 2005 de la SED Bogotá corresponden con el modelo social inclusivo de interpretación de la discapacidad. El objetivo ideal del nuevo modelo social inclusivo es que no se habla de discapacidades sino de una dialéctica entre capacidades y funcionamientos, el término función sustituyó al término estructura en los años 90, pasamos de un modelo substancialista de la mente en cuanto a mente deficiente a un modelo funcional; lo importante no es lo que alguien posea sino lo que puede hacer con sus opciones (Sánchez Álcon, 2012, pág. 56). Los funcionamientos se constituyen de lo que hace con el nivel de apoyos requerido y son de suma importancia para evaluar el estado general de la persona, detrás de los funcionamientos se encuentran las capacidades que no son índice de bienestar sino que nos remiten a potencialidades de la persona, sin embargo la no realización de una capacidad no omite la capacidad ya que las personas con discapacidad cognitiva tienen la posibilidad de autodeterminación (Sánchez Álcon, 2012, pág. 57).

Los apoyos son los que convierten las capacidades en funcionamientos, además, la persona con discapacidad intelectual siempre tienen capacidades que la dotan de existencia individual y de consistencia a su persona, las capacidades pueden no ser observables, sin embargo, con un buen nivel de apoyos es muy posible que deriven en funcionamientos (Sánchez Alcón, 2012, pág. 57). Existe también un documento de realización conjunta entre la SED Bogotá y Corporación Síndrome de Down del año 2010. Este documento hace parte del Proyecto de *Asesoría y acompañamiento a instituciones educativas distritales que integran niñas y niños en situación de discapacidad intelectual* y propone el tema de la revisión del proyecto educativo institucional para construir una reflexión participativa sobre la forma en que los Proyecto Educativo Institucional (PEI) responde a la atención de la diversidad de los estudiantes considerando las particularidades y las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual (Corporación síndrome de Down, 2006, pág. 1).

Este trabajo defiende la idea de la educación inclusiva proponiendo que ésta implica la transformación de la escuela desde sus políticas, culturas y prácticas. Sería el Proyecto Educativo Institucional el instrumento para realizar un ejercicio transversal, democrático y participativo de autorreflexión sobre la atención con calidad a todos los estudiantes y también específicamente a los estudiantes en situación de discapacidad intelectual (Corporación síndrome de Down, 2006, pág. 2) .

La SED Bogotá en el decreto 330 de 2008 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008) sobre funciones y estructura de la SED, encontramos que en el Artículo 21 se define una dependencia orientada a la dirección de los programas sobre la educación para la discapacidad. Esta dependencia es la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones cuyas funciones son las de establecer, en coordinación con la Dirección de Cobertura, la demanda y la oferta educativa para las personas con características especiales y formular programas y proyectos para la atención educativa de las mismas. La dirección de integración de poblaciones de la SED Bogotá se ocupa de diversos sectores: responsabilidad penal adolescente, discapacidad, sectores LGBTI, trabajo infantil y adolescente, extra-edad, grupos étnicos, aulas hospitalarias (incapacidades por razones médicas prolongadas), el observatorio de convivencia escolar (seguimiento, atención, prevención y reparación de las situaciones críticas y promoción de convivencia armónica en los colegios) y el tema de género (Alcaldía de Bogotá, 2008).

En cuanto a las obligaciones de las entidades territoriales, (en este caso el Distrito Capital) en materia de discapacidad tenemos: la promoción de la movilización social que reconozca a los niños y jóvenes con discapacidad como sujetos de la política y no como objeto de la asistencia social; el fomento en los establecimientos educativos de una cultura inclusiva de respeto al derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad que desarrolle sus competencias básicas y ciudadanas; la orientación y el acompañamiento a los establecimientos educativos para la identificación de las barreras que impiden el acceso, la permanencia y calidad del sistema; la orientación y el acompañamiento a los establecimientos educativos para identificar recursos en su entorno y ajustar su organización escolar y su proyecto pedagógico; la garantía del personal docente para la atención educativa a la población con discapacidad, así como fomentar su formación y capacitación permanente; la promoción de la investigación y el desarrollo, la promoción de la disposición y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad; la garantía del adecuado uso de los recursos para la atención educativa a las personas con discapacidad y el reporte de la información sobre uso de dichos recursos; el reporte de la información sobre atención educativa a personas con discapacidad en el sistema nacional de información de educación; el fomento de la prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos estatales y privados y por último la provisión de los servicios de apoyo educativo necesarios para la inclusión en condiciones de igualdad de las personas con discapacidad. Estos servicios incluyen, entre otros: intérpretes, guías-intérpretes, modelos lingüísticos, personal de apoyo

personal en el aula y en la institución (Perez Murcia, González Niño, & Sabogal Martínez, 2004, pág. 17)

En el distrito se ha creado el Sistema Distrital de Discapacidad y se ha propuesto una manera participativa de construir la Política Pública de Discapacidad. El Sistema Distrital de Atención Integral de Personas en Condición de Discapacidad integra procesos de desarrollo institucional y procesos comunitarios. En su artículo 1 (Alcaldía de Bogotá, 2012) se define al Sistema Distrital de Discapacidad en el Distrito Capital (SDD), como *“el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas, instituciones y procesos sociales y comunitarios que permiten la puesta en marcha de los principios de la política pública de discapacidad para el Distrito Capital consagrados en el Decreto 470 de 2007”* se constituye en el mecanismo de coordinación, asesoría y articulación de los diferentes actores sociales e instituciones involucrados en la atención de las personas con discapacidad, sus familias, sus cuidadoras y cuidadores. El SDD tiene como objetivo *“racionalizar los esfuerzos y recursos, aumentar la cobertura, descentralizar y organizar la oferta de programas y servicios, promover la participación activa de las personas con discapacidad, sus familias, sus cuidadoras y cuidadores”* además de diseñar, aprobar, ejecutar y evaluar los impactos de la Política Pública Distrital de Discapacidad y el Plan Distrital de Discapacidad. Otro elemento importante que aparece en el artículo 3 de este acuerdo es la integración del SDD a los entes de los Sistemas de Planeación y Presupuesto, a sistemas afines y a los sistemas de participación y de control social vigentes. El SDD es el mecanismo mediante el cual se integran las instituciones para el desarrollo de la Política Pública de Discapacidad.

Entre los programas del plan de desarrollo de Bogotá Positiva 2008-2012 (Alcaldía de Bogotá, 2008, pág. 14) está el llamado Acceso y oportunidad para la población en discapacidad cuyo sectores son el educativo con la promoción y la restitución de los derechos de las poblaciones más vulnerables y de los diferentes grupos poblacionales y el de la atención a adultos discapacitados de la Secretaría de integración social. Estos dos programas buscan según el plan, generar acciones para la población en situación de discapacidad que les permita aumentar sus oportunidades y participar en la vida de la ciudad. Este programa contempla como meta el aumento de la oferta contractual de las entidades distritales a población con discapacidad, su indicador es el número de personas en situación de discapacidad contratadas por el Distrito. Otro de los programas es Garantía del aseguramiento y atención en salud que busca garantizar el acceso universal al aseguramiento en salud y la prestación de servicios de salud a la población vulnerable del Distrito. Su indicador se constituye de la población menor de 5 años, mayor de 60 años y con discapacidad severa del nivel del Sisben 1 y 2, atendidos gratuitamente.

El Plan de desarrollo Bogotá Humana 2012- 2016 en su capítulo dos denominado “Una ciudad que supera la segregación y la discriminación”, plantea que el propósito de este eje es la reducción de las condiciones sociales, económicas y culturales que están en la base de la segregación económica, social, espacial y cultural de la ciudadanía bogotana (Alcaldía de Bogotá, 2012, pág. 21).

El objetivo es remover las barreras tangibles e intangibles que impiden a las personas aumentar sus opciones en la elección de su proyecto de vida, de manera que estas accedan a las dotaciones y capacidades que les permitan gozar de condiciones de vida que superen ampliamente los niveles de subsistencia básica, independientemente de su identidad de género, orientación sexual, condición étnica, de ciclo vital, condición de discapacidad, o de sus preferencias políticas, religiosas, culturales o estéticas.

El plan también se refiere al empoderamiento social y político de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores, las familias, mujeres, grupos étnicos afrodescendientes, palanqueros raizales, indígenas y Rrom, las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas e intersexuales, LGBTI y con discapacidad y en general de los grupos poblacionales discriminados y segregados de modo que se avance hacia la igualdad de oportunidades. El artículo 11 de este plan se refiere a la lucha contra los distintos tipos de discriminación y violencias por condición, situación, identidad, diferencia, diversidad o etapa de ciclo vital. Se refiere al proyecto denominado Aumento de capacidades y oportunidades incluyentes mediante la atención integral de la población pobre y en estado de vulnerabilidad y riesgo, de acuerdo con su situación personal y familiar. Una de las estrategias de este proyecto es el llamado Capacidades diversas en el que expresa que la población con discapacidad será atendida integralmente, con enfoque diferencial y de acuerdo con su transcurrir vital, direccionándola hacia los programas que le correspondan (educación, salud, cultura, recreación, participación, etc.) y brindándole los apoyos razonables necesarios para asegurar la igualdad de condiciones para su desarrollo pleno. No obstante, se prestará la atención especial necesaria y diferencial para aquellas personas que dada la severidad de su condición no puedan entrar en procesos de inclusión, ofreciéndoles servicios de protección y rehabilitación necesarios para su calidad de vida con dignidad.

En la actualidad la SED Bogotá realiza programas de inclusión escolar de niños, niñas y jóvenes con discapacidad y talentos excepcionales, este programa ha logrado incorporar en los colegios a más de 7.000 niños niñas y jóvenes en condición de discapacidad y talentos excepcionales. Según la SED Bogotá el distrito capital brinda atención a escolares con discapacidad y talentos excepcionales mediante el fomento de programas y experiencias orientadas a la inclusión académica y social. Mediante una serie de estrategias de inclusión escolar, busca acercar a la educación formal a un alto número de niños, niñas y jóvenes con discapacidad o excepcionalidad. El objetivo de la sed Bogotá (Urrego Lasso, 2010) es que todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad o excepcionalidad, puedan acceder, permanecer y promocionarse en el sistema educativo con garantías de equidad, respeto a su individualidad y ritmo de aprendizaje.

La SED (Urrego Lasso, 2010) cuenta con colegios con prácticas inclusivas para niños, niñas y jóvenes con: retardo mental leve, síndrome de Down y autismo, ceguera y baja visión diagnosticada, sordera e hipoacusia diagnosticada, lesión neuromuscular, multidéficit, y talentos.

Según la SED uno de su fines es conseguir la inclusión social y académica de niños, niñas y jóvenes con discapacidad y talentos excepcionales como política prioritaria, por tanto argumentas que en todas las localidades existen colegios que integran niños, niñas y jóvenes con discapacidad y talentos excepcionales. Para escolares con retardo mental leve, síndrome de Down y autismo la SED cuenta con tres modalidades:

- Atención educativa en el aula regular: Es una modalidad de integración al aula regular de escolares que por su situación pueden estar integrados con escolares regulares. Allí se realizan Proyectos Educativos Personalizados (PEP) y adaptaciones curriculares que permiten su evaluación y promoción y en el último ciclo se propone la diversificación curricular en talleres para la promoción en educación formal. Los modelos de atención pedagógica para escolares con discapacidad y talentos excepcionales son dados para todo el distrito, sin embargo 91 colegios cuentan con una propuesta más consolidada.
- El programa de diversificación curricular es una estrategia pedagógica nueva en el contexto de las necesidades educativas especiales para estudiantes con discapacidad cognitiva leve, busca mejorar los niveles de aprendizaje de esta población y asegurar su permanencia en la escuela regular evitando la alta deserción escolar y la mortalidad académica.
- Atención educativa en contextos exclusivos: Es una modalidad dentro del colegio en la que existen aulas de atención exclusiva para escolares con Discapacidad Cognitiva; que por el tipo de habilidades y destrezas que poseen requieren apoyos especializados y equipos pedagógicos interdisciplinarios.

Según la resolución 2393 del 4 de Octubre de 2012 por medio de la cual se ajusta el procedimiento para el reconocimiento del incentivo a las y los docentes que presten sus servicios en colegios oficiales distritales en aulas que atienden exclusivamente a niños y niñas en condición de discapacidad (Bogotá, 2012) las aulas exclusivas para escolares con discapacidad cognitiva se encuentran en:

- Colegio las Américas
- Colegio Carlos Arturo Torres

- Colegio Villemar el Carmen
- Colegio República de Bolivia
- Colegio República Bolivariana de Venezuela
- Colegio Gustavo Restrepo
- Colegio Juan Francisco Berbeo

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO Y METODOLOGÍA

Este trabajo investigativo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo cuyo problema de investigación consistió en determinar cuáles son las características de la cultura educativa en el ciclo 4 (cursos 8º y 9º) de secundaria del Colegio República de Bolivia IED con el ánimo de analizar qué tanto esta responde a los criterios de una educación inclusiva según lo planteado por el INDEX. Esta investigación cualitativa analizó de manera profunda al Colegio República de Bolivia para responder cuestiones acerca de su cultura educativa. La principal obligación fue comprender cómo funciona la comunidad educativa del colegio, por todo esto se constituye en un estudio de caso. Conocer el caso particular del Colegio República de Bolivia es interesante por su particularidad de ser un colegio exclusivo para personas con discapacidad cognitiva leve. Se escogieron los cursos octavo y noveno pertenecientes al ciclo 4 puesto que se consideró que han cumplido el proceso de formación media y porque no están tan próximos a salir de la institución.

La recolección de los datos se hizo por observación mediante la filmación de clases de Ciencias y de Educación física y entrevistas semiestructuradas a docentes, miembros del equipo interdisciplinario de la institución y padres y madres de familia. La finalidad reiterada fue describir a la comunidad, los ambientes de aprendizaje, las actividades, las relaciones entre las personas y cumplir con el objetivo de caracterizar la cultura educativa del ciclo 4 (cursos 8º y 9º) de secundaria del Colegio Bolivia IED.

Se eligió este colegio porque es considerado un modelo de inclusión educativa a nivel nacional, además tiene un proyecto educativo institucional enfocado en la inclusión laboral y en la convivencia. Sumado a esto, en éste confluyen muchas problemáticas de exclusión relacionadas con la discapacidad cognitiva.

Sobre las entrevistas y sobre la observación de las clases se utilizó la técnica de análisis de contenido que permitió describir las experiencias de estudiantes, padres y madres de familia y docentes para poder conocer a profundidad la comunidad educativa del Colegio República de Bolivia.

Se definieron unas categorías según los elementos que define el INDEX como una cultura inclusiva que se van a presentar en el siguiente apartado.

4.1. Participantes en la investigación

Los participantes en esta investigación fueron 45 jóvenes de los cursos octavos y novenos, específicamente un octavo y dos novenos de la jornada tarde, cuyas edades oscilan entre los 16 y los 20 años de edad. Fueron entrevistados algunos padres de estos mismos jóvenes que accedieron voluntariamente a otorgar las entrevistas. Los docentes entrevistados fueron los docentes directores de estos mismos cursos cuya profesión es la de educación especial, la psicóloga orientadora y la trabajadora social que se desempeñan con ellos. Todos los docentes entrevistados llevan más de tres años en la institución y sobre todo las educadoras especiales tienen más de 7 años de experiencia con inclusión educativa.

5. APLICACIÓN DEL INDEX

5.1. Descripción y características del uso del INDEX en el presente trabajo

Como ya se había mencionado, esta investigación hace uso únicamente del factor del INDEX denominado “Crear culturas inclusivas” que es el primero que propone el INDEX y el que contiene las condiciones necesarias para la consolidación de políticas y prácticas inclusivas en los establecimientos educativos. Este factor o dimensión se divide a su vez en dos secciones llamadas: Construir comunidad y Establecer valores inclusivos. Cada una de las secciones se divide a su vez en categorías, las cuales se explicarán a continuación y cuyo uso en la presente investigación implicó su adaptación a las condiciones del Colegio República de Bolivia. En primer lugar se adaptaron las preguntas pertenecientes a cada indicador y a cada categoría de manera que pudieran ser usadas en entrevistas a profesores y padres de familia de la institución. Cada pregunta nos permite saber si un indicador de educación inclusiva está presente o no en ejercicio de establecimiento educativo. Los indicadores también fueron usados para indagar sobre cómo vivencian los estudiantes la cultura educativa de la institución y estos indicadores se observaron en las clases de ciencias y de educación física.

5.2. Categorías del presente trabajo y sus definiciones en relación con el ámbito del INDEX

A continuación presentaremos una definición de cada categoría con sus correspondientes indicadores.

5.2.1. Crear culturas inclusivas

El eje central de esta dimensión es instaurar una comunidad segura, acogedora, colaboradora e inspiradora en la que todos y cada una de sus miembros sea estimado como elemento fundamental para conseguir mayores niveles de logro y aprendizaje.

La estructura general de de la dimensión Crear culturas inclusivas se presenta a continuación:

Cuadro 1.

Secciones	Categoría	Indicador
Construir Comunidad	Comunidad acogedora	Todo el mundo merece sentirse protegido y amparado (Booth & Ainscow, pág. 64)
	Comunidad Colaboradora	Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, pág. 65) Profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, pág. 66) Existe colaboración entre el profesorado y las familias de la comunidad (Booth & Ainscow, pág. 68)
	Comunidad respetuosa	El profesorado y el alumnado se tratan de manera cordial y atenta (Booth & Ainscow, pág. 67) Todas las opiniones de todos los miembros son escuchadas y recibidas aunque no se compartan Frente a los conflictos que se presentan en la institución, se generan espacios para resolverlos a través del diálogo y el reconocimiento del otro
	Comunidad que estimula la participación y la	El profesorado y los miembros de los consejos directivo y académico están informados y

comunicación	<p>comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo (Booth & Ainscow, pág. 69)</p> <p>Los miembros de la comunidad educativa cuentan con espacios para participar en los distintos proyectos que adelanta el centro.</p> <p>En la comunidad educativa se conocen y utilizan los espacios de comunicación entre los miembros.</p> <p>Los canales de comunicación que se han fijado en la institución permiten un diálogo claro y directo entre todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Los miembros de la institución educativa conocen y manejan los flujogramas que se utilizan para la toma de decisiones.</p> <p>Los miembros de la comunidad educativa expresan abiertamente sus inquietudes a las instancias correctas en los momentos oportunos.</p>
Comunidad que elimina las barreras al aprendizaje	<p>El profesorado genera oportunidades de trabajo para facilitar que todos los alumnos, sin importar su condición, logren las mismas metas.</p> <p>El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento y las capacidades de todos los estudiantes independientemente de su condición.</p>
Confianza	<p>Se tienen expectativas altas sobre el desempeño de todos los agentes educativos (Booth & Ainscow, pág. 71).</p> <p>Los procesos evaluación en la institución educativa se utilizan</p>

Establecer Valores inclusivos		<p>para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros.</p> <p>Se apoyan las propuestas de los agentes educativos, encaminadas a cualificar sus procesos de enseñanza.</p>
	Estima y buen trato	<p>El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (Booth & Ainscow, pág. 73)</p> <p>El Profesorado, el alumnado y los directivos docentes son tratados como personas y como poseedores de un "rol" (Booth & Ainscow, pág. 74)</p>
	Igualdad y equidad	<p>El centro ofrece oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales.</p> <p>Todos los niños y niñas de la institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.</p>

5.2.1.1. Construir comunidad (sección)

La palabra comunidad puede entenderse como un conjunto de personas que comparten características en común, en el asunto que nos compete, la característica fundamental es el propósito de la educación inclusiva. La identidad común compartida en este caso, es la construcción en colectivo de un conjunto de prácticas, comportamientos, relaciones, acciones, entre otras, que constituyen a una comunidad acogedora, colaboradora, segura, que estimula la participación, que reconoce las barreras al aprendizaje y que reconoce también las condiciones y necesidades de los sujetos.

- Comunidad acogedora (categoría)

Indicador: Todo el mundo merece sentirse acogido (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 64)

Una institución educativa es acogedora cuando todos somos admitidos dentro de la comunidad, es decir, cuando el lugar no es exclusivo para algunos en cuanto a que todos somos, aprobados y aceptados independientemente de las condiciones y particularidades.

El primer contacto que el estudiante tiene con el centro educativo es muy importante, la primera impresión es fundamental para que el estudiante determine si se siente a gusto en la institución; como un miembro de la comunidad. No importa si su estadía es temporal, o si se diferencia de los demás en cuanto a su condición, siempre será acogido. Además, acorde con esta cultura acogedora, el centro educativo realiza actos sociales no solo para dar la bienvenida sino para despedir a estudiantes y a profesores.

Las familias también son acogidas; cada vez que llegan al centro educativo son aceptadas independientemente de sus condiciones y actuaciones.

Todos los miembros de la comunidad son bienvenidos al igual que los miembros del consejo directivo y académico.

La información sobre todos los asuntos relativos a la institución educativa como proyecto educativo, actividades, proyectos, noticias, información legal y administrativa, entre otras, es accesible para todos independientemente de la lengua de origen y de las condiciones diversas, en respuesta a ello existen en la institución interpretes de lengua de signos, de otros sistemas de comunicación, y en general, personas dispuestas a presentar la información. Toda la información de la institución responde a la diversidad de los estudiantes y a sus contextos, los periódicos, revistas y boletines informativos recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad.

La comunidad acogedora admite y toma en consideración a las culturas locales, las personas que llagan a la institución no tienen ningún impedimento a su ingreso a la comunidad por razón de su pertenencia a culturas locales o tribus urbanas.

- Comunidad colaboradora

Indicadores: Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 65); Los profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 66); Existe colaboración entre el profesorado y las familias (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 68)

Una institución educativa es colaboradora cuando sus miembros trabajan entre ellos para la realización de actividades, proyectos, obras; los estudiantes se ayudan unos a otros, los profesores se colaboran entre ellos, existen relaciones de colaboración entre estudiantes, profesores, familias y consejos directivo y académico. El trabajo colaborativo es importante y se valora igual que el trabajo individual, por lo tanto se fomenta el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo. De la misma manera los estudiantes se sienten a gusto en la solución de sus disputas y saben a quién acudir cuando tienen algún problema.

La idea fundamental acerca de una comunidad colaboradora radica en que estudiantes, profesores directivos, familias y comunidad trabajan en equipo en los grupos institucionales a los que pertenecen y de acuerdo al rol que desempeñen; las actividades, la resolución de conflictos, la revisión de planes se realiza en equipo y bajo el respaldo del grupo, por lo tanto, se valoran las opiniones del otro y las decisiones no se toman de manera individual.

En una comunidad colaboradora no hay segregación; los estudiantes evitan el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad u otras formas de discriminación.

En la práctica de la colaboración los profesores, directivos, miembros de las familias, se tratan con respeto mutuo independientemente de su rol en la institución. Hay una participación activa de todo el personal en las reuniones. Los docentes se implican en la revisión del currículo. El trabajo en equipo de los profesores es modelo para la colaboración entre estudiantes los planteamientos de los profesores hacen parte del plan de mejora escolar.

- Comunidad respetuosa

Indicador: El profesorado y el alumnado se tratan con respeto (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 67)

Una comunidad es respetuosa cuando sus miembros son escuchados en sus opiniones sobre la institución, siendo ellas utilizadas para la realización de mejoras en el centro educativo. Es necesario advertir que este respeto por las sugerencias de los estudiantes se materializa en espacios de discusión organizados de manera institucional. Los estudiantes estarán seguros que a partir de estas sugerencias se tomarán acciones para resolver dificultades.

El respeto también se materializa en la manera como se dirigen las estudiantes a los profesores y éstos a los estudiantes; por el nombre deseado y pronunciándolo correctamente es lo óptimo. Pero el respeto no se queda aquí, éste también se vislumbra en el trato hacia el personal no docente.

Para que se constituya el respeto en una institución educativa también es necesario que se constituyan espacios informales en los que estudiantes y profesores interactúen.

- Comunidad que estimula la comunicación y la participación

Indicador: El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 69)

Una comunidad estimula la participación cuando incita a la solución de sus necesidades; la comunidad motiva a sus miembros para la solución de sus problemas y para la propuesta de iniciativas. En este sentido, todos los miembros de la comunidad se sienten integrados, participes y el trabajo en equipo es positivo.

Una comunidad que estimula la participación es aquella que implica y escucha la voz de las distintas instancias externas para la toma de decisiones con independencia de su procedencia, de la misma manera como el centro está implicado en actividades de la comunidad. En este orden de ideas, los puntos de vista de los miembros de las instituciones afectan a las políticas del centro.

Es indispensable para una comunidad que estimula la participación que existan mecanismos de consulta para la toma de decisiones. Los estudiantes, los profesores, los directivos y las familias inciden en la organización del currículo y en la planeación y entre otras, y esta participación incluye el tener voz para la toma de decisiones.

5.2.1.2. Establecer valores inclusivos

La construcción de una cultura inclusiva pasa necesariamente por la consolidación de los valores inclusivos cuyo principal reto es que sean compartidos por estudiantes, profesores, miembros de los consejos y las familias, de manera que la transmisión de estos valores hacia antiguos y nuevos miembros sea algo cotidiano dentro de la comunidad que sirva para guiar las decisiones que se concretan en las políticas escolares de la institución educativa y a la par, para mediar en todo momento en las relaciones específicas de las personas.

- Confianza (categoría)

Indicador: Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 71).

Este valor inclusivo se refiere a que se confía en las capacidades de todo el alumnado; los estudiantes están convencidos de que es posible avanzar en sus logros. Toda la comunidad motiva a sus estudiantes a que no limiten su aprendizaje ya que es el esfuerzo el elemento imprescindible para aprender en cualquier área curricular. Todos podemos esforzarnos, entonces, todos podemos tener muy buen desempeño, en este sentido, por medio del esfuerzo por aprender se puede cambiar un desempeño negativo por uno positivo en cualquier momento. Visto de esta manera, los estudiantes valoran sus propios logros y los logros de los demás porque se deben al esfuerzo personal.

- Inclusión

Indicador: El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 72).

Este valor no es específico de los valores tradicionalmente aceptados sino que se refiere a una filosofía de la inclusión. De acuerdo a esta existe una convicción optimista relativa al trabajo educativo ante la diversidad y la diferencia. Las diferencias entre los estudiantes son valoradas, más que la homogeneidad, en tanto que la diversidad no es un problema sino un recurso para apoyar el aprendizaje. Frente a la valoración de la diversidad y la diferencia, el logro académico y el trabajo individual son tan importantes como la construcción de comunidad y el fomento a la colaboración.

Es trascendental recalcar que el reto de incorporación del alumnado con más necesidades es una oportunidad para el desarrollo profesional del profesor, éste comparte el deseo de aceptar a sus estudiantes independientemente de su contexto, su logro y si deficiencia. De esta manera, familias, directivos, y empleados en general asumen responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva.

Sin embargo la inclusión no se limita a encontrarse institucionalizado en la escuela sino que se entiende como un proceso inacabable de aumento de la participación.

- Estima

Indicador: El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 73)

Este valor inclusivo nos expresa que en la institución educativa existe un aprecio indiscriminado hacia todos los miembros de la comunidad escolar. Se aprecian a todos los tipos de familia; padre y madre son igualmente valiosos para la institución; personas con deficiencias y sin deficiencias son valoradas; la riqueza de lugares de procedencia de los miembros de la comunidad es tomada como un incentivo para la escuela; el alumno con notas bajas no es despreciado; no hay discriminación en la exposición de trabajos realizados por los estudiantes; se estiman los logros de los niños y de las niñas de la misma manera. En general este valor nos motiva a no tener prejuicios y a apreciar sin calificativos las diferencias.

- Buen trato

Indicador: El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un rol (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 74).

El buen trato significa muchas cosas, entre ellas, que existen relaciones recíprocas con un trato familiar, afectivo y cordial; que los estudiantes saben a quién para expresar sus preocupaciones y necesidades de manera que estas sean resueltas; el buen trato también repercute sobre el profesorado en términos de que éste se siente valorado y apoyado en su quehacer; estudiantes y profesores son reconocidos y confortados en su estado de ánimo. Además de esta parte intangible, en la categoría de buen trato también incluye todos lo relacionado con las condiciones óptimas de la infraestructura básica como baños, estantes, salones, entre otros.

- Apoyo

Indicador: El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación en el centro educativo (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 76)

Este valor inclusivo nos expresa que el docente es el principal agente de apoyo en las instituciones educativas. El docente es el que previene en cualquier momento las dificultades del estudiante, por lo tanto, es un intermediario entre la institución y la familia. En su labor de apoyo, el docente busca en lo personal y en lo colectivo recursos que lo ayuden a orquestar el aprendizaje en el aula.

- Igualdad

Indicador: El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 77)

Este valor inclusivo contiene un conocimiento acerca de los orígenes de la discriminación en la intolerancia hacia la diferencia. La comunidad educativa reconoce a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, niveles socioeconómicos determinados, otras orientaciones sexuales, otras culturas y religiones, y está atento a presiones de exclusión que se presentes sobre ellos. La comunidad educativa reconoce que bajo el principio de igualdad tanto las políticas como las prácticas reflejan la diversidad de sus miembros. Una idea relacionada con este valor es que son las actitudes y las barreras institucionales las que generan la discapacidad y que existen carencias en cuanto al conocimiento de las deficiencias para entender las posibilidades educativas de los estudiantes.

6. ACERCA DEL COLEGIO REPÚBLICA DE BOLIVIA

El Colegio República de Bolivia es un Colegio oficial ubicado en el barrio las Ferias de la Localidad Engativá. Brinda educación formal a personas con discapacidad cognitiva leve de manera exclusiva, es decir, todos sus estudiantes tienen este tipo de discapacidad. Tiene un Proyecto Educativo Institucional que se basa en la formación ocupacional como eje transversal. Este colegio realiza una de las modalidades para la atención a personas con discapacidad que se llama atención educativa en contextos exclusivos. Esta es una modalidad en la que existen aulas de atención exclusiva para escolares con Discapacidad Cognitiva que por el tipo de habilidades y destrezas que poseen requieren apoyos especializados y equipos pedagógicos interdisciplinarios. El colegio tiene dos jornadas académicas: mañana y tarde, y cuenta con un conjunto de profesionales que incluye educadoras especiales (dirección de curso y docencia de aula), docentes de área (música, educación física, ciencias, informática, matemáticas e inglés) y un equipo interdisciplinario de apoyo (orientación, trabajo ocupacional, trabajo social, fonoaudiología, psicología).

El proceso educativo del Colegio Bolivia se enmarca en su desarrollo a lo largo de 37 años de funcionamiento. El nivel preescolar fue aprobado por la resolución 2814 de 2002; la básica primaria por la resolución 3848 de 2001; y la básica secundaria y media vocacional está sujeta a una consideración jurídica que contempla la condición de discapacidad cognitiva y enmarca la educación de los jóvenes dentro de la formación ocupacional como eje transversal de acuerdo a la ley 1014 de 2006. Los grados Décimo y Undécimo están orientados hacia la formación y práctica empresarial y el perfeccionamiento de los oficios como lo propone la ley 115 de 1994 (Colegio República de Bolivia, 2013).

En Junio de 1977 empezó a funcionar un programa educativo para estudiantes con retardo mental a cargo de la secretaría de educación distrital cuyo nombre era Colegio República de Bolivia. En 1981 se vinculó parte del equipo de apoyo y se inició una restructuración curricular que culminó en 1990 con la reorganización del currículo bajo la proyección de formación laboral. En 1991 se elabora el PEI y en 1997 se instauran las dos jornadas académicas. En el año 2002 los programas ocupacionales son reconocidos oficialmente mediante resolución 2314 del 13 de septiembre de 2002. En el año 2003 se realiza la organización bajo ciclos lectivos integrados y la ampliación de la educación básica hasta el grado Noveno. En el año 2004 se implementan talleres de horticultura, elaboración de instrumentos de aseo y artesanías (Colegio República de Bolivia, 2013).

El principio fundamental de la institución es el reconocimiento y el respeto de los derechos que tiene todo ser humano sin importar su condición, de este principio se derivan otros como: el de la singularidad e individualidad en el que todos los seres humanos son únicos e irrepetibles; el de la integralidad en el que se estimulan procesos tendientes a la formación en los diferentes campos del desarrollo humano; el de la formación en valores que conlleva el sentido patrio, la convivencia, las responsabilidades, la autonomía, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación, el compromiso, la autoestima y el cuidado por el entorno, la familia y la sociedad; el del afecto y libertad para amar la vida con base en la construcción colectiva; y finalmente el del Trabajo y responsabilidad para alcanzar logros laborales y económicos que faciliten la realización personal (Colegio República de Bolivia, 2013).

El objetivo general del colegio es “Formar integralmente al estudiante con necesidades educativas especiales (Discapacidad Cognitiva Leve) permitiéndole el desarrollo máximo de sus potencialidades a través de la convivencia, la integración y la formación ocupacional, haciendo de él una persona dinámica, autónoma y feliz” (Colegio República de Bolivia, 2013).

Los objetivos específicos son:

Organizar la dinámica institucional dentro del marco de direccionamiento estratégico y gestión de calidad; brindar a los estudiantes con NEE educación preescolar, básica primaria, básica secundaria con énfasis ocupacional en artesanías, elementos de aseo, horticultura, panadería, preparación y manipulación de alimentos y otros oficios acordes al impacto económico y social del momento, que los prepare para la vida; proyectar la organización de la media vocacional de acuerdo a la legislación vigente, considerando la especificidad de la población atendida, mediante un proceso de formación integral, ocupacional, de producción, comercialización, organización empresarial y/o ubicación laboral, con seguimiento del grupo de egresados; promover el desarrollo integral y autónomo de los estudiantes a través de la educación ética, tecnológica, deportiva, artística, socio afectiva y científica, articulando las políticas, planes y programas distritales y nacionales; formar ciudadanos participativos con sentido de pertenencia, respetuosos de los valores que le permitan vivir y desarrollarse en comunidad, asumiendo sus derechos, deberes y respetando los derechos de los demás; fomentar actividades educativas tendientes a fortalecer en la familia la reflexión y el compromiso como primer agente educativo y de cambio social.

Es necesario también describir la ubicación territorial del Colegio Bolivia IED. Como habíamos mencionado anteriormente, este colegio está ubicado en UPZ (zona de planeación zonal) las Ferias de la zona oriental de Engativá. Esta UPZ limita, por el norte, con el río Juan Amarillo; por el oriente, con la avenida del Congreso Eucarístico (carrera 68) por el sur; con la avenida José Celestino Mutis (calle 63), y por el occidente, con la avenida Boyacá (carrera 72). Engativá hace parte del tipo suelo al que se le denomina como Centralidad Urbana cuyo sector cuenta con centros urbanos y donde el uso residencial dominante ha sido desplazado por usos que fomentan la actividad económica (Secretaría Distrital de Planeación , 2009, pág. 20). De acuerdo con la información suministrada por el plan maestro de equipamientos de educación, en Engativá se localizan 63 colegios oficiales y en lo que refiere a UPZ Las Ferias, esta concentra el mayor número de establecimientos educativos oficiales, con 21 de la localidad. (Secretaría Distrital de Planeación , 2009, pág. 21).

Las referencias bibliográficas en torno a la consideración de que el Colegio Bolivia es considerado un modelo de inclusión a nivel nacional radican en los premios o galardones que el colegio ha recibido. Le fue otorgado el Galardón a la excelencia 2004- 2005 “por demostrar experiencias ejemplarizantes en la construcción e implementación de enfoques de gestión participativa orientados hacia la calidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2004). También recibió el premio a la gestión escolar en el 2010 y en el 2012 otorgado por la Corporación calidad “por presentar un modelo de gestión ejemplarizante en la construcción e implementación de enfoques de administración participativa orientada hacia la excelencia” (Corporación Calidad Innovación en Gestión, pág. 2010).

7. HALLAZGOS

En este capítulo de hallazgos se va a exponer en primer lugar los encontrados a partir del análisis de contenido de las entrevistas, después los hallados en las filmaciones de las clases de ciencias y de educación física y por último se presenta un contraste con los objetivos institucionales del colegio, todo lo anterior a la luz de los indicadores del INDEX que fueron adaptados para aplicarlos en el Colegio República de Bolivia.

7.1. Según categorías de análisis para las entrevistas

En cuanto a las entrevistas realizadas a docentes, docente orientador, miembro del equipo interdisciplinario y padres y madres de familia se tienen los siguientes hallazgos obtenidos por medio de un análisis de contenido a las entrevistas consignado en un Informe de transcripción de entrevistas con transcripciones de color que se encontrará en los anexos de este trabajo. Se presentarán según las categorías propuestas por la investigación como sigue a continuación:

7.1.1. Comunidad acogedora

Los docentes entrevistados expresan en general, la idea de que una comunidad acogedora es aquella que es sensible a la diferencia y a las particularidades de las personas. Se puede leer en sus apreciaciones que la afectividad juega un papel importante en cuanto a la construcción de una comunidad acogedora. Una comunidad acogedora es una comunidad que genera vínculos afectivos para que los miembros se sientan a gusto en la institución (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 25).

Las docentes argumentan que el colegio es acogedor porque consideran que los niños se sienten muy bien en la institución. Para los docentes muchos de los estudiantes vienen de otros colegios tras haber sufrido situaciones difíciles de marginación y exclusión. El colegio tiene unas características que lo hacen acogedor como el número de estudiantes. Estas características hacen que el ambiente sea más cercano y familiar (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 1).

Los docentes consideran que existen buenas relaciones con los padres de familia. Sin embargo, algunos profesores referencian que a nivel grupal el padre de familia se acerca básicamente a la entrega de los informes académicos. La integración grupal de los padres de familia como colectivo es poca, los espacios directos y grupales con los padres no son muchos.

Es necesario sugerir de acuerdo a lo expresado por algunos profesores, que ya que se cuenta con un equipo interdisciplinario en cada jornada (conformado por psicóloga, fonoaudióloga, trabajadora social y terapeuta ocupacional) es necesario acercar al padre de familia con equipo interdisciplinario y no con profesionales aislados. Los padres de familia son citados aisladamente de acuerdo a la función de cada profesional. Se hace necesario que el equipo interdisciplinario aúne esfuerzos para convocar al padre de familia con un mismo propósito (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 1).

Siguiendo con el punto de vista de algunos padres de familia de la institución, ellos consideran que hablar de una institución educativa acogedora en su totalidad no es posible ya que muchos de los estudiantes cargan con historias de vida de exclusión y se relacionan con los demás de acuerdo a esos aprendizajes, sin embargo, aseguran que con todo y esos rechazos entre ellos, (estudiantes) la proporción es mínima comparándola con la exclusión que sufren en un colegio normal o regular. Según los padres de familia en un colegio normal o regular se acentúa esa intolerancia hacia las personas con discapacidad con agresiones, exclusiones.

En general los padres de familia consideran que un aliciente para que la comunidad del colegio sea acogedora es el tamaño de los grupos (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 53).

En general los padres entrevistados expresan que el parámetro para saber que la comunidad educativa es acogedora lo dan los propios hijos; sus hijos desean seguir estudiando en el colegio, sienten identidad y pertenencia por éste y expresan sentirse a gusto asistiendo a clases (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 53).

7.1.2. Comunidad colaboradora

Los docentes en su generalidad consideran que para la condición de los estudiantes se requiere mayor compromiso de los padres en el apoyo a sus hijos para la adquisición de los aprendizajes y de que estén más pendientes de sus proyectos de vida. Los docentes expresan que los padres pretenden que la institución educativa les solucione muchos de los problemas de formación de su hijo. Además se percibe que no existe una gestión adecuada por parte de las familias cuando sus hijos adquieren el título de bachiller, los padres no proyectan la continuación a la formación superior (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 2).

Los docentes consideran que el trabajo colaborativo entre ellos es bueno y se realiza por medio de una organización en subproyectos, en ciclos, en áreas. Los directivos de esta institución también están muy pendientes de la responsabilidad que acarrea la formación de personas con discapacidad cognitiva. (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 2)

Los docentes consideran que si hay trabajo en equipo pero que sin embargo a veces se presenta disparidad entre las jornadas mañana y tarde. Recalcan mucho la gran contribución que hace al colegio el trabajo por proyectos transversales y subproyectos. De tal manera consideran que hay colaboración en la medida en que todos responden a los objetivos que cada subproyecto se plantea (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 26).

Además otro factor importante es que las dos jornadas se encuentran de doce a una de la tarde todos los días en espacio institucionalizado y organizado para trabajo grupal en subproyectos y proyectos, esto para los docentes constituye un enriquecimiento muy grande para las relaciones en grupo (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 26).

Los padres consideran que existe en los proyectos pedagógicos ocupacionales mucha colaboración de parte de los docentes hacia el proceso de aprendizaje de los niños y mucha colaboración para que los padres se involucren en estos talleres por medio del apoyo a su hijos (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 68).

Algunos padres evidencian que los estudiantes entre ellos llevan a cabo relaciones de colaboración en la medida en que se prestan materiales para evitar que algunos se atrasen (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 81).

7.1.3. Comunidad respetuosa

Los docentes expresan que el trato entre estudiantes y profesores es fraternal, es un trato muy cercano y de confianza en el que cada uno trata de conocer, de comprender y de poder orientar al otro. En generalidad los docentes opinan que algunos pocos estudiantes pueden llegar a ser groseros con compañeros, docentes y coordinadora, sin embargo, los docentes creen que esto responde a que sus historias de vida han sido difíciles.

Los docentes consideran que el trato entre profesores es muy respetuoso y cordial.

Los docentes consideran que los conflictos se solucionan partiendo de la escucha del otro. Ellos realizan todo un proceso personalizado que consiste en darles confianza a los estudiantes y en propender para que sean conscientes de que su comportamiento es responsabilidad propia. Si por algún motivo esa estrategia que realiza el docente de aula no funciona se sigue el proceso establecido por la institución y, estipulado en el manual de convivencia (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 18).

Los docentes en general consideran que en la institución educativa se solucionan los conflictos de manera directa, además, el tamaño del colegio hace que una situación compleja con un estudiante, con un docente, se aborde inmediatamente de manera oportuna (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 5).

Los docentes consideran que cuando se toma una decisión todos los integrantes tienen la posibilidad de expresar lo que opinan.

Algunas docentes que no son educadores especiales opinan que las educadoras especiales tienen un compromiso muy fuerte por los estudiantes que incluso trasciende a lo personal y que se apersonan tanto de sus estudiantes que inclusive llegan a ser maternalistas y sobre protectoras. Este tipo de relación, según las mismas docentes llega a afectar incluso la relación entre compañeras porque son muy delicadas en cuanto a opiniones sobre sus grupos en el sentido de que consideran que hacen el trabajo con su grupo lo mejor posible.

Otro factor que afecta las relaciones de respeto según algunos docentes es que hay algunas personas que llevan muchos años en la institución a quienes se les dificulta mucho integrar a los docentes nuevos, desconfían de los aportes que puedan dar a la institución los nuevos integrantes.

Los docentes en general consideran que el trato entre estudiantes es solidario, con todo y sus condiciones ellos no son indiferentes frente a la dificultad del otro. Sin embargo si hay la tendencia como en todo joven a ser agresivos, intimidatorios (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 4).

Algunos docentes consideran que los padres de familia son respetuosos con los profesores, sin embargo, en ocasiones también pueden llegar a ser conflictivos y exigir soluciones por parte del colegio sin tomar en consideración las soluciones que pueden dar ellos como familias (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 4).

Los padres de familia expresan que entre los muchachos hay mucha agresividad y falta de respeto, que atribuyen a la falta de normas en la familia. Sin embargo manifiestan que de todas maneras no es igual este nivel de agresividad al de los colegios normales o regulares.

Los padres de familia consideran que sí se hacen reuniones generales al inicio, mitad y final del año pero no son para consultar la opinión sino para dar un informe de de gestión. Reconocen que si hay un Consejo académico, pero que un muy reducido el número de los padres y no hay peso para respaldar las iniciativas (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 54).

7.1.4. Comunidad que estimula la comunicación y la participación

Los docentes expresan que de acuerdo a la coyuntura del colegio, precisamente por la experiencia que se ha tenido con los egresados de la institución se está replanteando la misión de la institución. Se está en un proceso de revisión de la misión del centro educativo (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 6).

Según algunos docentes existe el dilema en cuanto a la misión del centro educativo, sobre si la propuesta de formación que se ofrece debe ser académica con la exigencia en áreas que esto conlleva, o si se debe limitar a la adquisición de habilidades básicas para la vida brindadas por la educación especial (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 6). Docentes diferentes a las educadoras especiales consideran que los estudiantes deben tener la oportunidad de cursar sus áreas porque así los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir algunos aprendizajes teniendo sus clases de matemáticas, ciencias e inglés con profesores licenciados en estas áreas.

Algunos docentes consideran necesario un trabajo fuerte a nivel curricular y de estrategias pedagógicas de manera que las clases permitan la obtención de mayores aprendizajes ya que falta más actualización y trabajo en equipo para construir herramientas más novedosas en el tema metodológico.

La gran mayoría de los docentes cree que aquellos estudiantes que cognitivamente no logren la lectoescritura pueden desarrollar competencias ocupacionales (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 6).

Algunos docentes consideran que los estudiantes están informados sobre el horizonte institucional del centro educativo pero se requiere mayor participación de los estudiantes de acuerdo a sus intereses, porque a veces en la institución procura por lo que se considera lo mejor para ellos y no considera muchas veces las opiniones que los estudiantes dan sobre qué es lo que quieren para su vida (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 19)

Los docentes consideran que sí están informados sobre el horizonte institucional del centro educativo porque continuamente se realizan reuniones de una hora al día en las que se dan opiniones y sugerencias y en las que se debaten temas de pedagogía y de administración educativa, entonces, todo eso queda escrito en las actas para que pueda ser llevado al consejo académico (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 20).

Los docentes reiteran su consideración de que los padres de familia son la parte débil de la institución. La participación de los padres es muy poca, el sistema educativo ha llevado a que los papás sean quienes los traen, los recogen y están esterados de alguna que otra dinámica de la institución pero no se constituyen en actores de la formación de sus hijos, hace falta una estrategia efectiva de participación por parte de los padre (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 19).

En cuanto a los canales de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa los docentes se remiten a la agenda escolar de uso diario, es por medio de esta que los docentes se comunican con los padres casi siempre de una manera efectiva. Para la comunicación en el ejercicio académico existe la emisora escolar y el altavoz. Para la comunicación entre docentes y directivas se maneja una agenda que es publicada tanto en físico como en nuestros correos electrónicos con las actividades semanales (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 5)

Los docentes consideran que el canal de comunicación que más funciona con los estudiantes son las citas personales con los padres, por medio de ellas se pueden comentar las situaciones, dar aportes, y se puede llegar a algún acuerdo para solucionar alguna problemática. De estas citas se lleva el seguimiento realizado en el observador del estudiante, cuando viene el padre se realiza una conversación informal y al finalizar la conversación se llega a algunos acuerdos que se apuntan en el observador (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 20).

En cuanto a la opinión de los padres de familia sobre la participación y la comunicación en el centro educativo es necesario tomar en cuenta una intervención que aunque no es generalizada puede servir de mucho a la hora de la autoevaluación. La madre de familia dice que la asociación de padres de familia estaba muy intervenida por las profesoras de la mañana y en ocasiones los padres representantes de los consejos se ven presionados. Ella considera que en ocasiones anulan la función y no permiten que haya un enlace o un trabajo mancomunado, expresa que no hay igualdad de condiciones (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 55).

Los padres de familia consideran que el conocimiento del horizonte institucional por parte de los estudiantes es complicado, la discapacidad cognitiva afecta sus proyecciones de futuro y tienen unos sueños más ideales que viables. Los padres consideran que el colegio debería hacer más trabajo para concientizar a los estudiantes sobre la misión del centro y para que lleguen a entender cuál es el sentido de asistir a la institución (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 55).

7.1.5. Comunidad que elimina las barreras al aprendizaje

Algunos docentes de la institución diferentes a las educadoras especiales consideran que se utilizan mucho imágenes y gráficos, estrategias a nivel de desarrollo motor, trabajo lúdico, guías de trabajo de manera apropiada, sin embargo, también consideran que falta más manejo de material concreto. Argumentan que la institución está muy apegada al uso tablero, y a las actividades con mucha escritura, pero que se está fallando por la escasez de actividades más vivenciales (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 9).

Las educadoras especiales expresan que ellas por formación tienen unas estrategias y didácticas diferentes a las convencionales que les permiten facilitar el aprendizaje de todos los alumnos. Expresan también que los docentes de apoyo y docentes de área han venido autoformándose en este tema. Agregan que los estudiantes exigen que cada estrategia y objetivo se adapte a cada estudiante en particular (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 21).

Los docentes consideran que los mismos talleres pedagógicos ocupacionales son también herramientas pedagógicas que permiten al estudiante aprender habilidades ocupacionales (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 41). Para los docentes son muy importantes los talleres ocupacionales porque estos se constituyen en aprendizajes significativos. Por medio de ellos es posible desarrollar hábitos ocupacionales pensando en la adaptación que se requiere en un trabajo en el futuro. Los docentes recalcan que más que el oficio son muy importantes los hábitos y la actitud hacia el trabajo (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 48).

En cuanto a las expectativas que tienen los maestros de esta institución en relación con las capacidades de los alumnos de Octavo y Noveno los docentes precisan decir que se está en un momento álgido en cuanto a ese tema. Hasta el 2013 el estudiante que no lograba unos mínimos quedaba se certificaba en básica en ceremonia en noveno grado y se iba de la institución. Es un debate de actualidad en la institución educativa a partir del 2014 se está promoviendo la posibilidad de que los estudiantes que antes se certificaban deben tener la posibilidad de llegar hasta un grado undécimo. Se está mirando es el cómo poner en marcha estos cambios de una manera exitosa.

Los docentes expresan que el éxito del colegio radica en que los docentes no se limitan a la discapacidad del estudiante sino que también consideran su potencialidad, el interés de los docentes es entonces, potenciar esos procesos que están un poco disminuidos para que el estudiante pueda tener un proyecto de vida.

En cuanto al tema de los casos de expulsión y de deserción hay algunos docentes que dicen que sí los hay y hay otros que dicen que no conocen ninguno. Los que admiten los casos de expulsión explican que se dieron después de haber dado muchas oportunidades y seguido el debido proceso. Además los docentes agregan que frente a estos casos es necesario también pensar en los demás estudiantes para que no se vean afectados. Generalmente cuando se desata la deserción o la expulsión es cuando el colegio empieza a ejercer seguimiento y ocurre que el estudiante incumple con los compromisos. Tanto el estudiante como la institución se van desgastando, las familias se dan cuenta de que el joven se les ha salido de las manos y ocurre la deserción (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 9).

Por otro lado algunas madres de familia consideran que en cuanto a las metodologías para la comprensión de los estudiantes se usa mucho el tablero y con estos niños eso no es apropiado, ellas sugieren que el aprendizaje debería ser más práctico, más visual y más experimental. Consideran que es muy complicado darle a cada muchacho eso tan específico que necesita y que lo óptimo sería clasificar inicialmente a los muchachos según su fortaleza al aprender: si son visuales, si son orales, si son experimentales.

En cuanto a las oportunidades que genera el profesorado de acuerdo a las necesidades de cada estudiante algunas madres de familia piensan que es muy difícil cuadrar algo para cada niño por el número de estudiantes. Lo que sí creen que se da es que todas las actividades se desarrollan propendiendo por aportar a todos los niños. Las familias consideran que los docentes propenden por colaborarle a cada uno de los estudiantes dentro de sus posibilidades (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 84) .

7.1.6. Confianza

Los docentes consideran que en general el padre de familia de la institución tiene un buen concepto de las docentes y de todos los profesionales que trabajan en esta (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 10).

Los docentes consideran que si tienen aspiraciones altas sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Ellos consideran que los estudiantes con discapacidad cognitiva llegan a un punto en el que es difícil avanzar pero entonces es necesario potenciar las otras áreas tratar de que ese conocimiento no sea limitado (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 32).

Algunos docentes consideran que los procesos de evaluación en la institución tienen debilidades. Consideran que hace falta exigirles más a los estudiantes ya que por su condición se es muy flexible con ellos. Por medio de una experiencia que se tuvo con el SENA el colegio se dio cuenta de que la mayoría de estudiantes tienen muy malos hábitos de estudio, no hacen tareas ni trabajos estando en la capacidad de hacerlo. Con esta experiencia se llegó a la conclusión de que es necesario revisar el proceso de exigencia en la evaluación de los aprendizajes y de que es conveniente respetar los ritmos de los estudiantes, así como también exigir de acuerdo a las necesidades de realización del proyecto de vida.

Los docentes consideran que los procesos de evaluación si se usan para promover el desempeño de los estudiantes finalizando cada periodo académico se realizan las Comisiones de evaluación en las que se analizan casos muy particulares de los niños que han presentado mayores dificultades. Estos espacios son enriquecedores porque desde las miradas de las diferentes profesiones se analizan los niños que presentan dificultades y así mismo se ejerce un plan de acción sobre dichas dificultades (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 11).

Los profesores expresan que evalúan a los estudiantes por medio de evaluaciones escritas, exposiciones, se utilizan también estrategias de elaboración de carteleras, desarrollo de tereas y guías organizadas por la profesora. Todo esto con el objetivo de mirar si el niño obtuvo el logro o no lo obtuvo, entonces siempre se trata de utilizar alguna estrategia pedagógica que permita precisamente medir la obtención del logro (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 12).

De otro lado otros docentes consideran que la evaluación que realizan es cualitativa, porque los estudiantes que no acceden al código lector tienen una evaluación de sus logros en cuanto a madurez, en cuanto a hábitos, en cuanto a habilidades sociales y comunicativas, entre otras (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 32).

Por el contrario algunos padres de familia piensan que en términos de la condición de los estudiantes, las evaluaciones no miden en realidad los aprendizajes y procesos de sus hijos en muchas ocasiones los niños tienen conocimientos pero tienen dificultades para expresarlos (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 59).

Los padres de familia también piensan que falta todavía muchísimo trabajo sobre la motivación, a veces todo transcurre en copiar del tablero y hay estudiantes que se le dificulta mucho este trabajo. Se está perdiendo mucho esfuerzo en copiar del tablero y mucho más cuando ni siquiera se sabe qué es lo que se copia.

Algunos padres de familia consideran que es complicado cuantificar qué tanta habilidad o conocimiento tienen sus hijos. Ellos expresan que los están evaluando igual que a los niños sin ninguna discapacidad porque se empieza a manejar el discurso de que se le debe exigir igual que a cualquier otro niño. Los padres consideran que esta posición puede ser equivocada precisamente porque saben que sus hijos requieren de un apoyo especial (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 58).

7.1.7. Estima y buen trato

Docentes diferentes a las educadoras especiales consideran que las profesoras son muy entregadas a los niños, muy afectuosas y esta condición hace que se creen muchos vínculos docente estudiante. Según los padres algunas usan unos tonos de voces muy altos pero como estrategia para superar muchas dificultades en cuanto a la interiorización de las normas y de la autoridad (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 12).

Algunos docentes consideran que en el colegio existe una seria dificultad para adaptarse a la educación formal y responder al mismo tiempo a las necesidades especiales de los estudiantes. Expresan que la evaluación debe ser un proceso humano pero que a veces es complicado cuando hay que manejar unos logros mínimos cognitivos para que ellos den respuesta a otras exigencias de su proyecto de vida y a otras situaciones a las que se van a ver expuestos después de que terminen grado once (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 12).

Los docentes en general consideran que en el Colegio Bolivia no se hace un trabajo de identificación de otras formas de diversidad cultural y étnica. Los docentes consideran que a los mismos estudiantes no les importa mucho las diferencias, entonces, todos son iguales independientemente de su grupo étnico, estrato socioeconómico y coeficiente intelectual. Los padres de familia también piensan que las culturas no se perciben en este colegio y argumentan que sus hijos tienen más la capacidad de verse todos iguales que los chicos sin discapacidad. Los chicos especiales no sufren tanto con clasificaciones sobre las condiciones y situaciones de las personas como etnia, aspecto físico, entre otras (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 84).

Los docentes expresan que el colegio carece de una sala de profesores como espacio de encuentro. No hay espacio para un café para charlar, no se cuenta con el espacio adecuado. Los profesores se ven obligados a salir de la institución, obviamente se dan charlas pero fuera de la institución, a nivel de pasillo. Además el anterior problema se complementa con que los docentes consideran que existe una suprema vigilancia al estudiante precisamente por su condición (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 17).

7.1.8. Igualdad y equidad

Los docentes expresan que el colegio sí garantiza la permanencia, sin embargo, si no existe un acompañamiento de la familia en algunos casos especiales es muy difícil que el estudiante no deserte (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 14).

Los docentes consideran que sí conocen las necesidades educativas de los estudiantes precisamente porque el cien por ciento de las docentes son educadoras especiales; esta modalidad no la maneja ningún otro colegio en el distrito y se constituye en la gran fortaleza del colegio porque están con personas preparadas para atenderlos, comprometidas desde su misma licenciatura, teniendo en cuenta que su formación es muy diferente a un docente licenciado en primaria (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 14)

Docentes diferentes a las educadoras especiales consideran que los maestros si conocen las necesidades educativas de los estudiantes. Sin embargo los mismos docentes consideran que como los estudiantes del Colegio República de Bolivia requieren trabajar mucho más para adquirir un concepto falta ser más innovadores en los recursos didácticos, en metodologías y utilizar con ellos más material concreto (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 14).

Algunas docentes consideran que existe una contradicción porque una institución que está capacitada para atender a personas con discapacidad no debe cerrarle la puerta a personas que no cumplen con un Coeficiente intelectual establecido. Consideran que el Colegio está excluyendo a niños que tienen una discapacidad cognitiva moderada, a aquellos con otras discapacidades y a los que no tienen ninguna discapacidad.

Las educadoras especiales consideran que se realizan muchos esfuerzos por adecuar las prácticas de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Argumentan que ese es el objetivo de la educación especial agotar todas las estrategias, mezclar las estrategias, utilizar recursos prácticos y hacer adaptaciones curriculares.

De otra parte, los padres de familia consideran que en la educación especial es complicado encontrar colegios apropiados. Las madres de familia consideran que el colegio República de Bolivia es el mejor de todos, pero el ingreso es muy complicado porque no alcanzan los cupos, el cupo se consigue muchas veces mediante tutela porque el colegio no tiene la capacidad de tener más estudiantes.

Las madres de familia expresan haber visto que muchos estudiantes no acceden al colegio. Expresan también que en los colegios del sistema distrital para educación especial cuando cumplen quince años les terminan su proceso educativo, según ellas el Colegio Bolivia es el único que tiene un compromiso fuerte con la formación de los estudiantes (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 60).

7.2. Según indicadores de las categorías de análisis para las filmaciones de las clases

Según el informe denominado Informe de análisis de contenido sobre las filmaciones de las clases en los cursos octavo y noveno (Romero, 2014) se obtuvieron los siguientes hallazgos:

Se puede apreciar en el desarrollo de las clases observadas que los integrantes de los cursos octavo y noveno / 2014 del Colegio República de Bolivia sí se sienten protegidos y amparados y además consideran que todos los miembros del grupo merecen sentirse de la misma manera (Romero, 2014).

En cuanto a la ayuda y colaboración mutua entre los estudiantes se observa que existe mucha competencia entre los estudiantes, algunos no participan activamente en la clase y hay dificultad para el trabajo en equipo y la conformación de los grupos de estudio.

Existe competencia entre los estudiantes, en la mayoría de las clases se ha establecido el respeto hacia el otro, sin embargo, esa competencia impide una ayuda que permita mejores logros cognitivos en los estudiantes (Romero, 2014, pág. 4).

Los estudiantes necesitan que el docente incentive la solidaridad hacia los otros ya que ellos mismos tienden a la competencia. En cuanto a la colaboración entre docentes se puede observar que algunas directoras de curso no participan ni colaboran con las clases de los docentes de área y los profesores de área tampoco se integran ni colaboran con las docentes directoras (Romero, 2014). También se puede ver que existen las profesoras que participan de la clase (Romero, 2014, pág. 10).

El profesorado y el alumnado si se tratan de manera cordial y atenta, cabe aclarar que es un trato mediado por relaciones de autoridad (Romero, 2014, pág. 2).

Se pudo observar en las clases que los conflictos no se solucionan en el espacio de las clases o asignaturas, supongo que se solucionan en otros espacios intermedios o cuando los profesores se prestan para ello porque el espacio de las clases es un espacio académico que se utiliza básicamente para abordar planes de estudio (Romero, 2014, pág. 1). El profesor se constituye en un mediador de las relaciones que se establecen en su clase es por eso que otros tipos de problemas no se resuelven en estos espacios académicos (Romero, 2014, pág. 4).

Con respecto al conocimiento del horizonte institucional por parte de los docentes se pudo hacer constar que los profesores conocen la misión del centro educativo porque se adaptan a la enseñanza de personas con discapacidad cognitiva y actúan respondiendo a la especificidad de su labor formativa.

En la clase se evidencian que la comunicación entre docentes y estudiantes es posible. Los estudiantes son escuchados, la comunicación docente estudiantes es clara y directa cuando se da; es necesario advertir que en general los jóvenes del Colegio República de Bolivia tienen en ocasiones dificultades para comunicarse dependiendo su estado del ánimo (Romero, 2014, pág. 2). Existe una comunicación respetuosa entre docentes y estudiantes, claro está, mediada por relaciones de autoridad (Romero, 2014, pág. 5).

Se puede notar en la observación de las clases que los profesor ofrecen oportunidades de aprendizaje diferentes según las condiciones de sus estudiantes, por lo tanto no se puede hablar de que se consiguen las mismas metas para todos sino de que cada uno de acuerdo a su condición tiene una meta diferente (Romero, 2014, pág. 2). El profesor genera posibilidades de aprendizaje de acuerdo a las condiciones de cada uno de los estudiantes, es decir, las expectativas varían de acuerdo a las capacidades de los estudiantes. No son las mismas expectativas para todos. (Romero, 2014, pág. 5)

Considero que una de las lógicas propuesta en las clases es que hay unos estudiantes mejores académicamente que otros. El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento y las capacidades de todos los estudiantes dependiendo de las condiciones de cada uno y no con independencia de ellas (Romero, 2014, pág. 2). Aunque para el profesor hay estudiantes con más capacidades que otros, con todos desarrolla su labor docente y a todos escucha y ofrece conocimientos según sus condiciones y situaciones específicas (Romero, 2014, pág. 6) . Se observa que con grupos más homogéneos el docente es más equitativo con respecto a las expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes en cuanto a sus procesos cognitivos (Romero, 2014, pág. 11).

En lo relativo a los canales de comunicación que se han fijado en la institución para permitir el diálogo claro y directo entre todos los miembros de la comunidad educativa es necesario expresar una consideración que se refiere a que muchas inquietudes no son formuladas por los estudiantes debido a dificultades que existen en la expresión de las opiniones (Romero, 2014, pág. 8).

En cuanto a las oportunidades y las expectativas hacia los alumnos se puede afirmar que se observó que el trabajo de cada uno es valorado como un trabajo único y diferente. Cada estudiante tiene metas diferentes de acuerdo a su condición. Esto nos lleva a plantear que en una institución como esta no es conveniente hablar de rangos ni de rendimiento, sino de que se tienen expectativas sobre el proceso de cada uno de los estudiantes (Romero, 2014, pág. 8).

Se puede percibir en las observaciones que uno de los docentes observados no confía mucho en la labor de la docente directora de curso. Sus expresiones sobre “este es un curso caótico”, “en este salón hay mucho desorden” se refieren y califican la labor de la docente directora de curso. Por lo tanto en este caso no hay expectativas altas sobre el desempeño de los docentes compañeros (Romero, 2014, pág. 2).

En las clases observadas los procesos de evaluación en la institución educativa se utilizan para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros en el sentido de que se utiliza la evaluación para consolidar el trabajo en equipo (Romero, 2014, pág. 3). La evaluación además de sus funciones tradicionales se constituye también en pretexto para centrar la atención y la concentración de los estudiantes (Romero, 2014, pág. 8). El proceso de evaluación busca además de valorar la adquisición de conocimientos ser un pretexto para mejorar el trabajo en equipo y la capacidad de concentración. Además, la evaluación busca por medio de las dinámicas grupales que el profesor planteó, valorar el trabajo del otro (Romero, 2014, pág. 12).

Todos los niños y niñas de la institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas. No es tanto una educación personalizada sino una que versa de acuerdo al desempeño del grupo y a aportar a cada uno según sus necesidades e intereses (Romero, pág. 9).

Considero que el docente de ciencias valora a todos los estudiantes por igual, sin embargo, en varias ocasiones se refirió a que algunos tienen más capacidades que otros. Estos dos planteamientos pueden no ser contrarios siempre y cuando el tener más capacidades nos signifique ser más importante (Romero, 2014, pág. 3).

El centro no ofrece oportunidades de acceso en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales porque para ingresar a éste se requiere certificar discapacidad cognitiva, es decir que se tiene en cuenta un coeficiente intelectual (Romero, 2014, pág. 3).

7.3. Los objetivos institucionales del colegio en relación a los indicadores del INDEX de educación inclusiva.

Como ya se había mencionado en la breve descripción que se hizo del Colegio República de Bolivia, éste ofrece educación formal exclusivamente a personas con discapacidad cognitiva, tiene un horizonte institucional que se ha construido a lo largo de sus 38 años de existencia y se ha venido perfeccionando a adaptando a los cambios históricos que han sucedido en el concepto de educación inclusiva.

A continuación presentaremos una discusión que pretende contrastar los objetivos institucionales del colegio y los indicadores del INDEX de educación inclusiva.

Sobre los indicadores relativos a la Comunidad acogedora puedo expresar que en general todos los objetivos del colegio apuntan a promover el desarrollo integral de personas con discapacidad cognitiva leve, en otras palabras, gran parte de los objetivos del colegio propenden por proteger y amparar a estas personas. Lo que veo es que no es que en el colegio todo el mundo merezca sentirse protegido y amparado sino que todos los integrantes de la comunidad educativa trabajan por proteger y amparar a los estudiantes del colegio.

En cuanto a los indicadores relativos a la Comunidad colaboradora tan solo un objetivo del PEI de la institución se relaciona con estos y es el de Fomentar actividades educativas tendientes a fortalecer en la familia la reflexión y el compromiso como primer agente educativo y de cambio social, los otros dos indicadores que tratan sobre la colaboración de los estudiantes entre ellos y de los profesores entre ellos no están relacionadas en los objetivos.

Sobre los indicadores de la categoría Comunidad respetuosa, considero que ninguno de los objetivos hace alusión a sus indicadores ya que ningún objetivo trata sobre las relaciones entre los miembros de la comunidad ni sobre el dialogo y el reconocimiento del otro a la hora de resolver los conflictos que se dan entre los diferentes miembros de la institución.

En lo concerniente a los indicadores de la categoría Comunidad que estimula la participación y la comunicación, también considero que se desarrollan muy poco sus indicadores porque de los objetivos del PEI de la institución ninguno se refieren al fomento de la participación y la comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa en los proyectos de la institución.

En lo pertinente a la categoría Comunidad que elimina las barreras al aprendizaje todos los objetivos del colegio tienen que ver con esta. El colegio tiene muy claro que sus objetivos se refieren explícitamente a ofrecer oportunidades para la formación de personas con discapacidad cognitiva y propender porque los profesores por medio de su quehacer y de sus expectativas propendan por la adquisición de logros en los estudiantes.

En cuanto a la categoría Confianza, el objetivo sobre instaurar una dinámica institucional dentro del marco de direccionamiento estratégico y gestión de calidad puede relacionarse con el indicador sobre los procesos de evaluación en la institución educativa y su utilidad para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros. Con todo y esto, ningún indicador se refiere a las expectativas altas sobre el desempeño de todos los agentes educativos.

En lo tocante a la categoría sobre Estima y buen trato todos los objetivos se refieren a sus indicadores porque la formación y educación integral de los estudiantes del colegio lo llevan a cabo los docentes mediante relaciones recíprocas con un trato familiar, afectivo y cordial por medio del cual los estudiantes saben a quién para expresar sus preocupaciones y necesidades de manera que estas sean resueltas.

Finalmente, respecto a la categoría Igualdad y equidad considero que todos los objetivos del colegio se refieren a sus indicadores. Su objetivo de ofrecer educación integral a personas con discapacidad cognitiva realiza en sí mismo el propósito de ofrecer oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales y de procurar a los estudiantes la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.

Para finalizar este apartado es necesario enunciar que las discrepancias que observo entre el INDEX y el proyecto educativo del Colegio República de Bolivia no tienen que ver tanto con la atención educativa que se brinda a sus estudiantes, como con las otras relaciones que se dan entre sus miembros; más específicamente entre profesores y padres, profesores y directivos, y directivos y padres.

8. DISCUSIÓN

En este apartado se presentan algunas ideas que se derivaron de contrastar los hallazgos con los planteamientos de los autores del marco conceptual de este trabajo de investigación. El esfuerzo consistió en revisar de qué manera estos planteamientos teóricos se aplican en la cultura institucional del colegio para así llegar a caracterizar la cultura educativa del Colegio República de Bolivia por medio de la propuesta de las siguientes conclusiones :

- El Colegio República de Bolivia si corresponde a los postulados de la UNESCO ya que propende de acuerdo a su PEI por la universalización del acceso a la educación básica asegurando el ingreso de los grupos sub-representados, además considero que sus objetivos se relacionan principalmente con la priorización en la adquisición y resultados de aprendizaje para personas con discapacidad cognitiva en lo que se relaciona principalmente con la adquisición de habilidades ocupacionales y convivenciales.
- Como se puede evidenciar en lo dicho por varios padres y madres de familia se puede afirmar que la cultura inclusiva del Colegio República de Bolivia padece aún de los problemas críticos presentados ya hace varios años en la declaración de Jomtien. La directriz del colegio de aceptar solo hasta cierto nivel de discapacidad (cognitiva leve), permite que muchos niños y jóvenes que no accedan al colegio las madres expresan “Hay chicos con discapacidad cognitiva que no pueden acceder al colegio no por su clase social, no por su raza, ni nada de eso, sino infortunadamente por su discapacidad” (Romero Sánchez, Anexo C Informe de transcripción de entrevistas, 2014, pág. 94). En los servicios educativos que se prestan a las personas con

discapacidad cognitiva no se cuenta con el número apropiado de colegios, además, el ingreso es tan complicado que se consigue muchas veces por medio de quejas ante la secretaría o por tutelas. Expresan las madres que por sus vivencias se han dado cuenta de que en la mayoría de los colegios cuando los chicos cumplen quince años sugieren la desescolarización. De esta manera el Colegio República de Bolivia es el único en Bogotá que permite que las personas con discapacidad obtengan un título de bachiller.

- En materia de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales llevada a cabo en Salamanca España en 1994 que planteó el desarrollo de medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales, se evidencia en las entrevistas no solo de madres y padres de familia sino también de otros actores educativos que todavía se usa en exceso el tablero sin considerar muchas veces las dificultades que en esta materia tienen las personas con discapacidad cognitiva. Los padres de familia expresan que en sus hijos el aprendizaje debería ser más práctico, ellos conocen que sus hijos son más visuales y experimentales que cualquier otro niño (Romero Sánchez, Anexo C Informe de transcripción de entrevistas, 2014, pág. 70). Además otros actores educativos consideran que es necesario ser más innovadores en los recursos didácticos para que estos sean más concretos y vivenciales pero que por la limitación de los espacios se hace difícil este objetivo al no existir aulas especializadas y sobre todo al carecer de los salones y las condiciones adecuadas que facilitan el aprendizaje (Romero Sánchez, Anexo C Informe de transcripción de entrevistas, 2014, pág. 37). Además, los postulados de la UNESCO refuerzan estas aseveraciones al plantear que en la educación inclusiva es central la creación de un entorno de aprendizaje de excelencia que demanda métodos de enseñanza centrados en el

educando, la elaboración de materiales de aprendizaje adecuados, la utilización de las nuevas tecnologías, una inmersión especial para los alumnos de primer curso, entre otras (UNESCO, 2009, pág. 21).

- El Colegio República de Bolivia no se acomoda a los postulados sobre Educación inclusiva de la UNESCO 2004 en los que se plantea que serán muy restringidas las circunstancias en las que algunos alumnos tengan un mejor servicio en las aulas especiales porque la labor de estas se limita al apoyo a las escuelas ordinarias para que sean más inclusivas (UNESCO, 2004, pág. 21). Si así fuera no se hubiese evidenciado en entrevistas la necesidad de ampliar la cobertura del servicio dada la demanda del mismo, ni se hubiera evidenciado que la escuela especial si contribuye a enfrentar las barreras al aprendizaje ya que según la mayoría de los padres de familia sus hijos fueron muy discriminados en la escuela regular, ellos consideran que en el Colegio República de Bolivia sus hijos se sienten recibidos y aunque se presentan situaciones difíciles de convivencia, la proporción es mínima comparándola con la de un colegio normal, en estos últimos se acentúa muchísimo más esa intolerancia hacia las personas con discapacidad con agresiones, exclusiones, y la carencia en el desarrollo de amistades y grupos de amigos. Entonces en el Colegio República de Bolivia no se cumple el postulado de que los sistemas escolares especiales no contribuyen a enfrentar las barreras al aprendizaje. Además, este colegio realiza una de las modalidades para la atención a personas con discapacidad que ofrece el distrito de Bogotá que se llama atención educativa en contextos exclusivos. Esta es una modalidad en la que existen aulas de atención exclusiva para escolares con Discapacidad Cognitiva que por el tipo de habilidades y destrezas que poseen requieren apoyos especializados y equipos pedagógicos interdisciplinarios. En este orden de ideas, esta

modalidad educativa que ofrece la Secretaría de Educación de Bogotá se constituye en un agente principal y no en un agente subsidiario o de apoyo a la escuela regular u ordinaria.

- En relación a las transformaciones que se han dado sobre el concepto de educación inclusiva desde el año 2008, en las que se insta a no seguir considerando la inclusión solo como una manera de atender a los niños con discapacidades en el contexto de la educación regular sino que se considera como objetivo primordial de la educación inclusiva la eliminación de la exclusión derivada de actitudes hacia la diversidad en clase social, origen étnico, credo, género y aptitudes, (UNESCO, 2008, pág. 6) se puede afirmar que el Colegio República de Bolivia de acuerdo a su historia se ha especializado en la atención de personas con discapacidad cognitiva y las otras condiciones de exclusión y diversidad no son muy visibles. En este orden de ideas es muy conveniente tener en cuenta y recalcar que la discapacidad se presenta muchas veces aunada a otros tipos de condiciones como clase social, origen étnico, entre otras, más sin embargo, el colegio brinda una atención especializada en el esfuerzo por tomar en consideración al estudiante en su integralidad.
- Se puede evidenciar en entrevistas que las propuestas de formación inicial y permanente al profesorado en términos de educación inclusiva no se están cumpliendo en el Colegio República de Bolivia y como consecuencia de esto su cometido en la transformación hacia la educación inclusiva como lo proponen Echeita y Simón (2007, pág. 11) tampoco se están llevando a cabo en el nivel deseado. En ese orden de ideas también Macarulla y Saiz consideran que es necesaria la formación permanente en estrategias pedagógicas de atención educativa a la diversidad (2012, pág. 25). Los actores educativos

argumentan en entrevistas que la capacitación que se recibe en cuanto al tratamiento educativo de las personas con discapacidad cognitiva, sus avances, sus desarrollos científicos y sus transformaciones es mínima o nula (Romero Sánchez, Anexo C Informe de transcripción de entrevistas, 2014, pág. 30).

- Las estrategias que proponen Echeita y Simón (2007, pág. 22) citando a Booth y Ainscow en el camino de la educación inclusiva como: la observación recíproca de las clases seguida de su respectiva discusión, la discusión en grupo de grabaciones del trabajo de un colega, la planificación colaborativa de las clases y la revisión conjunta de los resultados, las actividades de formación basadas en el estudio de casos y datos procedentes de entrevistas, son muy escasas y no existen espacios institucionalizados para estas. Se pudo observar en la filmación de las clases que la comunicación entre docentes de área y directores de curso no se observa la mayoría de las veces en las clases, la colaboración recíproca tampoco se presenta en las clases filmadas (Romero Sánchez, Anexo B, 2014, pág. 10).
- Teniendo en cuenta las perspectivas sobre la discapacidad propuestas por Slee (2012 , pág. 105), el Colegio República de Bolivia se puede clasificar en una perspectiva esencialista por dos motivos: por exigir para la admisión un diagnóstico que certifique la discapacidad cognitiva leve por medio de la prueba de coeficiente intelectual y en segundo lugar porque funciona bajo el enfoque de la educación especial en razón de que todas sus directoras de curso son educadoras especiales y ellas mismas como miembros de todos los proyectos institucionales imprimen su sello de educadoras especiales a todas las actividades del centro educativo.

- Casado y Lezcano (pág. 19) citando a Esteve y García (1992) identifican algunos de los cambios educativos producidos en los últimos años, entre ellos la inhibición educativa de agentes de socialización como la familia. En el Colegio República de Bolivia se pudo evidenciar en entrevistas realizadas a docentes que la participación de los padres es muy poca, que no se constituyen en actores de la formación de sus hijos y que hace falta una estrategia efectiva de participación por parte de los padres (Romero Sánchez, Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido , 2014, pág. 19). Estas apreciaciones de los docentes nos corroboran el retraimiento de los padres respecto a los procesos de formación de sus hijos siguiendo así el planteamiento de Casado y Lezcano.

9. ANEXOS

ANEXO A.

Informe de análisis de contenido sobre las filmaciones de las clases en cursos octavo y noveno
Investigación sobre educación inclusiva en el Colegio Bolivia IED

Filme			
Indicadores	Primera Clase de Ciencias curso 801		
	Se observa	No se observa	Comentarios
Todo el mundo merece sentirse protegido y amparado (Booth & Ainscow, pág. 64)	X		
Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, pág. 65)		x	Existe competitividad entre los estudiantes, algunos no participan activamente en la clase y hay dificultad para el trabajo en equipo y la conformación de los grupos de trabajo.
Profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, pág. 66)		x	La profesora directora de curso que entra en alguna ocasión no participa ni colabora con la clase. El profesor de ciencias tampoco colabora con la profesora.
El profesorado y el alumnado se tratan de manera cordial y atenta (Booth & Ainscow, pág. 67)	X		Existe respeto entre profesores y estudiantes.

<p>Todas las opiniones de todos los miembros son escuchadas y recibidas aunque no se compartan.</p> <p>Frente a los conflictos que se presentan en la institución, se generan espacios para resolverlos a través del diálogo y el reconocimiento del otro.</p>	X		
		x	Los conflictos no se solucionan en el espacio de las clases o asignaturas, supongo que se solucionan en otros espacios intermedios o cuando los profesores se presten para ello.
<p>El profesor responde a la misión del centro educativo porque se adapta a la enseñanza de personas con discapacidad cognitiva.</p> <p>En la clase se evidencian que la comunicación entre docentes y estudiantes es posible. Los estudiantes son escuchados.</p> <p>La comunicación docente estudiantes es clara y directa cuando se da.</p> <p>En el momento de las clases no se expresan muchas inquietudes diferentes a las académicas, al parecer porque el tiempo es limitado y se tienen que abordar asuntos académicos planeados.</p>	X		El profesor responde a la misión del centro educativo porque se adapta a la enseñanza de personas con discapacidad cognitiva.
	X		En la clase se evidencian que la comunicación entre docentes y estudiantes es posible. Los estudiantes son escuchados.
	X		La comunicación docente estudiantes es clara y directa cuando se da.
		x	En el momento de las clases no se expresan muchas inquietudes diferentes a las académicas, al parecer porque el tiempo es limitado y se tienen que abordar asuntos académicos planeados.

Los miembros de la comunidad educativa expresan abiertamente sus inquietudes a las instancias correctas en los momentos oportunos.			
El profesorado genera oportunidades de trabajo para facilitar que todos los alumnos, sin importar su condición, logren las mismas metas.	X		El profesor ofrece oportunidades de aprendizaje diferentes según las condiciones de sus estudiantes.
El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento y las capacidades de todos los estudiantes independientemente de su condición.		x	Considero que una de las lógicas propuesta en la clase es que hay unos estudiantes mejores que otros.
Se tienen expectativas altas sobre el desempeño de todos los agentes educativos (Booth & Ainscow, pág. 71).		x	Percibo que el docente de ciencias no confía mucho en la labor de la docente directora de curso sus expresiones sobre “este es un curso caótico”, “en este salón hay mucho desorden” se refieren a ello.
Los procesos evaluación en la institución educativa se utilizan para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros.	X		En esta ocasión se utiliza la evaluación para consolidar el trabajo en equipo.

<p>El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (Booth & Ainscow, pág. 73)</p>	X		<p>Considero que el docente de ciencias valora a todos los estudiantes, sin embargo, en varias ocasiones se refirió a que algunos tienen más capacidades que otros.</p>
<p>El Profesorado, el alumnado y los directivos docentes son tratados como personas y como poseedores de un “rol” (Booth & Ainscow, pág. 74)</p>	X		<p>Los estudiantes y los docentes se respetan cada uno en sus roles.</p>
<p>El centro ofrece oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales.</p>	X		<p>Todos los niños pertenecientes a esta institución educativa tienen discapacidad cognitiva. Por lo tanto el acceso es limitado porque para éste se tiene en cuenta el coeficiente intelectual.</p>
<p>Todos los niños y niñas de la institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.</p>	X		

Investigación sobre educación inclusiva en el Colegio Bolivia IED

Filme	
Indicadores	Segunda Clase de Ciencias Curso 801

	Se observa	No se observa	Comentarios
Todo el mundo merece sentirse protegido y amparado (Booth & Ainscow, pág. 64)	x		Considero que el profesor genera confianza en sus estudiantes.
Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, pág. 65)	x		Existe competencia entre los estudiantes, en la clase si se ha establecido el respeto hacia el otro, sin embargo, esa competencia impide una ayuda que permita mejores logros en los estudiantes.
Profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, pág. 66)		x	No está presente la directora de curso.
El profesorado y el alumnado se tratan de manera cordial y atenta (Booth & Ainscow, pág. 67)	x		
Todas las opiniones de todos los miembros son escuchadas y recibidas aunque no se compartan.	X		El profesor se esfuerza por involucrar a todos los estudiantes en la clase.
Frente a los conflictos que se presentan en la institución, se generan espacios para resolverlos a través del diálogo y el reconocimiento del otro.	X		El profesor se constituye en un mediador de las relaciones que se establecen en su clase. Otros tipos de problemas no se resuelven en estos espacios académicos.

<p>El profesores están informados y comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo (Booth & Ainscow, pág. 69)</p>	<p>x</p>		<p>El profesor está muy consciente de su labor docente con personas con discapacidad cognitiva.</p>
<p>En la comunidad educativa se conocen y utilizan los espacios de comunicación entre los miembros.</p>	<p>x</p>		<p>Existe una comunicación respetuosa entre docentes y estudiantes. Claro está mediada por relaciones de autoridad.</p>
<p>Los canales de comunicación que se han fijado en la institución permiten un diálogo claro y directo entre todos los miembros de la comunidad educativa.</p>	<p>X</p>		<p>El profesor construye un ambiente de aprendizaje en donde la comunicación fluye y todos pueden expresarse.</p>
<p>Los miembros de la comunidad educativa expresan abiertamente sus inquietudes a las instancias correctas en los momentos oportunos.</p>	<p>X</p>		<p>Si en el momento de las clases se dirigen directamente hacia su profesor.</p>
<p>El profesorado genera oportunidades de trabajo para facilitar que todos los alumnos, sin importar su condición, logren las mismas metas.</p>	<p>X</p>		<p>El profesor genera posibilidades de aprendizaje de acuerdo a las condiciones de cada uno de los estudiantes.</p>

<p>El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento y las capacidades de todos los estudiantes independientemente de su condición.</p>	<p>x</p>		<p>Las expectativas varían de acuerdo a las capacidades de los estudiantes. No son las mismas expectativas para todos.</p>
<p>Se tienen expectativas altas sobre el desempeño de todos los agentes educativos (Booth & Ainscow, pág. 71).</p> <p>Los procesos evaluación en la institución educativa se utilizan para</p>	<p>X</p>		
	<p>X</p>		<p>No es muy clara la retroalimentación dada después de las evaluaciones.</p>

promover y potenciar el desempeño de todos los miembros.			
El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (Booth & Ainscow, pág. 73)	X		Aunque para el profesor hay estudiantes con más capacidades que otros con todos desarrolla su labor docente y a todos escucha y ofrece conocimientos según sus condiciones y situaciones.
El Profesorado, el alumnado y los directivos docentes son tratados como personas y como poseedores de un “rol” (Booth & Ainscow, pág. 74)	X		
El centro ofrece oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales.	X		En la clase se evidencia que no se trata de excluirlos en términos académicos sino de entender cuál es su nivel para poderles dar elementos para el desarrollo de su pensamiento.

Todos los niños y niñas de la institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.	X		Esa es la pretensión por parte de los docentes.
--	---	--	---

Investigación sobre educación inclusiva en el Colegio Bolivia IED

Filme	Única Clase de Ciencias curso 901		
Indicadores	Se observa	No se observa	Comentarios
Todo el mundo merece sentirse protegido y amparado (Booth & Ainscow, pág. 64)	X		El profesor de ciencias genera un clima de confianza en la clase.
Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, pág. 65)		X	El trabajo es más que todo individual.
Profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, pág. 66)	X		
El profesorado y el alumnado se tratan de manera cordial y atenta (Booth & Ainscow, pág. 67)	X		Considero que el trato es muy cordial y respetuoso.
Todas las opiniones de todos los miembros son escuchadas y recibidas aunque no se compartan.	X		Todos los estudiantes pueden expresar su opinión, sin embargo hay algunos que al tener dificultades para expresarse deciden renunciar a opinar.
Frente a los conflictos que se presentan en la institución, se generan espacios para resolverlos a través del diálogo y el reconocimiento del	X		

otro.			
El profesores están informados y comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo (Booth & Ainscow, pág. 69)	X		
En la comunidad educativa se conocen y utilizan los espacios de comunicación entre los miembros.	X		
Los canales de comunicación que se han fijado en la institución permiten un diálogo claro y directo entre todos los miembros de la comunidad educativa.	X		
Los miembros de la comunidad educativa expresan abiertamente sus inquietudes a las instancias correctas en los momentos oportunos.		X	Muchas inquietudes no son formuladas por los estudiantes debido a dificultades que existen en la expresión de las opiniones.
El profesorado genera oportunidades de trabajo para facilitar que todos los alumnos, sin importar su condición, logren las mismas metas.	X		El trabajo de cada uno es valorado como un trabajo único y diferente. Cada estudiante tiene metas

<p>El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento y las capacidades de todos los estudiantes independientemente de su condición.</p>	<p>X</p>		<p>diferentes de acuerdo a su condición.</p> <p>En una institución como esta no es conveniente hablar de rangos ni de rendimiento, se tienen expectativas sobre el proceso de cada uno de los estudiantes.</p>
<p>Se tienen expectativas altas sobre el desempeño de todos los agentes educativos (Booth & Ainscow, pág. 71).</p> <p>Los procesos evaluación en la institución educativa se utilizan para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros.</p>	<p>X</p>		<p>Los estudiantes confían en los conocimientos y las capacidades de sus profesores.</p>
<p>El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (Booth & Ainscow, pág. 73)</p>	<p>X</p>		<p>La evaluación se constituye en pretexto para centrar la atención y la concentración de los estudiantes.</p> <p>El profesor piensa que existen unos jóvenes más capaces que otros.</p>

<p>El Profesorado, el alumnado y los directivos docentes son tratados como personas y como poseedores de un “rol” (Booth & Ainscow, pág. 74)</p>	<p>X</p>		
<p>El centro ofrece oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales.</p> <p>Todos los niños y niñas de la institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.</p>	<p>X</p>		<p>El fin de la clase no es excluir académicamente a nadie sino lograr avances en el pensamiento de cada uno de los estudiantes.</p>
	<p>X</p>		<p>No es tanto una educación personalizada como una que quiere, de acuerdo al desempeño del grupo aportar a cada uno, de acuerdo a sus necesidades e intereses.</p>

Investigación sobre educación inclusiva en el Colegio Bolivia IED

Filme			
Indicadores	Primera Clase de Ciencias curso 902		
	Se observa	No se observa	Comentarios
Todo el mundo merece sentirse protegido y amparado (Booth & Ainscow, pág. 64)	X		En la clase se percibe un clima de seguridad. La dinámica instaurada por el profesor es de aprendizaje de las ciencias por medio de un película muy interesante y llamativa. El propósito es aprender y pasar un rato agradable.
Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, pág. 65)	X		Los estudiantes necesitan que el docente incentive la solidaridad hacia los otros ya que ellos mismos tienden a la competencia.
Profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, pág. 66)	X		La directora de curso participa en la clase.
El profesorado y el alumnado se tratan de manera cordial y atenta (Booth & Ainscow, pág. 67)	X		Si siguiendo unas relaciones de autoridad.
Todas las opiniones de todos los miembros son escuchadas y recibidas	X		El docente escucha a todos los estudiantes y retroalimenta según su área, sin embargo, no se inmiscuye en otro tipo de problemáticas.

aunque no se compartan. Frente a los conflictos que se presentan en la institución, se generan espacios para resolverlos a través del diálogo y el reconocimiento del otro.	X		Generalmente en clases académicas no se resuelvan otro tipo de conflictos para no afectar el desarrollo de los planes de estudio. Los conflictos se solucionan en otras instancias.
El profesores están informados y comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo (Booth & Ainscow, pág. 69)	X		
En la comunidad educativa se conocen y utilizan los espacios de comunicación entre los miembros.	X		
Los canales de comunicación que se han fijado en la institución permiten un diálogo claro y directo entre todos los miembros de la comunidad educativa.	X		Considero que la comunicación docente y estudiante en esta clase es clara y directa. Eso sí, mediada por relaciones de autoridad y como mencionaba anteriormente, hay jóvenes que no opinan porque tienen dificultades a la hora de expresarse.
Los miembros de la comunidad educativa expresan abiertamente sus	X		El profesor está atento a las iniciativas de participación de todos los estudiantes.

inquietudes a las instancias correctas en los momentos oportunos.			
El profesorado genera oportunidades de trabajo para facilitar que todos los alumnos, sin importar su condición, logren las mismas metas.	X		El profesor si genera oportunidades de trabajo para incentivar el logro de todos los estudiantes, sin embargo, las metas no son las mismas para todos.
El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento y las capacidades de todos los estudiantes independientemente de su condición.	X		En este grupo el docente es más equitativo con respecto a las expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes porque el grupo es más uniforme en cuanto a sus procesos cognitivos.
Se tienen expectativas altas sobre el desempeño de todos los agentes educativos (Booth & Ainscow, pág. 71).	X		El docente respeta la actividad y la participación de la directora de curso.
Los procesos evaluación en la institución educativa se utilizan para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros.	X		Una vez más, el proceso de evaluación busca además de valorar la adquisición de conocimientos ser un pretexto para mejorar el trabajo en equipo y la capacidad de concentración. Además, la evaluación busca por medio de las dinámicas grupales que el profesor

			planteó, valorar el trabajo del otro.
El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (Booth & Ainscow, pág. 73)	X		Sin embargo, piensa que unos estudiantes son más capaces que otros.
El Profesorado, el alumnado y los directivos docentes son tratados como personas y como poseedores de un "rol" (Booth & Ainscow, pág. 74)	X		
El centro ofrece oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales.	X		El objetivo del profesor de ciencias no es excluir académicamente sino lograr avances en el pensamiento de cada uno de los estudiantes.
Todos los niños y niñas de la institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.	X		Más que una educación personalizada de lo que se trata es que de acuerdo al desempeño del grupo se aporta a cada uno, de acuerdo a lo que se cree son sus necesidades.

Investigación sobre educación inclusiva en el Colegio Bolivia IED

Filme			
Indicadores	Segunda Clase de Ciencias curso 902		
	Se observa	No se observa	Comentarios
Todo el mundo merece sentirse protegido y amparado (Booth & Ainscow, pág. 64)	X		El profesor genera confianza en todos sus estudiantes.
Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, pág. 65)		X	El trabajo se da de manera muy individualista.
Profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, pág. 66)		x	No está presente la directora de curso.
El profesorado y el alumnado se tratan de manera cordial y atenta (Booth & Ainscow, pág. 67)	X		Más que un trato cordial y atento existe de parte de los estudiantes cariño y afecto con el profesor.
Todas las opiniones de todos los miembros son escuchadas y recibidas aunque no se compartan.	X		Los estudiantes se ven motivados a participar en la clase.
Frente a los conflictos que se presentan en la institución, se generan espacios para resolverlos a través del diálogo y el reconocimiento del	X		Los conflictos no se resuelven en el espacio de la clase porque esta es muy limitada en tiempo.

otro.			
El profesores están informados y comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo (Booth & Ainscow, pág. 69)	X		Es necesario conocer la misión del centro para poder dar una clase como esta.
En la comunidad educativa se conocen y utilizan los espacios de comunicación entre los miembros.	X		
Los canales de comunicación que se han fijado en la institución permiten un diálogo claro y directo entre todos los miembros de la comunidad educativa.	X		La comunicación docente – estudiante tiene canales claros y directos.
Los miembros de la comunidad educativa expresan abiertamente sus inquietudes a las instancias correctas en los momentos oportunos.	X		
El profesorado genera oportunidades de trabajo para facilitar que todos los alumnos, sin importar su condición, logren las mismas metas.	X		

El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento y las capacidades de todos los estudiantes independientemente de su condición.	X		El profesor está abierto a que todos los integrantes del grupo pueden hacer aportes importantes.
Se tienen expectativas altas sobre el desempeño de todos los agentes educativos (Booth & Ainscow, pág. 71).	X		Si existe la idea generalizada de que cualquier miembro puede hacer aportes importantes, sin embargo hay estudiantes que se abstienen de participar.
Los procesos evaluación en la institución educativa se utilizan para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros.	X		La evaluación además de ser una valoración de conocimientos es un pretexto que genera otro tipo de dinámicas como por ejemplo la concentración de cada uno de los estudiantes.
El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (Booth & Ainscow, pág. 73)	X		
El Profesorado, el alumnado y los directivos docentes son tratados como personas y como poseedores de un “rol” (Booth & Ainscow, pág. 74)	X		Los estudiantes tienen una gran expectativa con respecto al conocimiento de su profesor de ciencias. Lo perciben como una

			persona experta en el tema de las ciencias naturales.
El centro ofrece oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales.	X		La pretensión del profesor de ciencias no es descartar académicamente sino lograr avances en el pensamiento de cada uno de los estudiantes.
Todos los niños y niñas de la institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.	X		De acuerdo al desempeño del grupo se aporta a cada uno, de acuerdo a lo que se cree son sus necesidades.

Investigación sobre educación inclusiva en el Colegio Bolivia IED

Filme			
Indicadores	Única Clase de Educación física curso 801		
	Se observa	No se observa	Comentarios
Todo el mundo merece sentirse protegido y amparado (Booth & Ainscow, pág. 64)	X		
Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, pág. 65)		X	El trabajo es muy individualista. Los estudiantes más capacitados no colaboran con los menos capacitados en el deporte.
Profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, pág. 66)		X	La directora de curso no participa en la actividad.
El profesorado y el alumnado se tratan de manera cordial y atenta (Booth & Ainscow, pág. 67)	X		
Todas las opiniones de todos los miembros son escuchadas y recibidas aunque no se compartan.		X	En la clase de educación física es difícil hablar porque se está a la intemperie.
Frente a los conflictos que se presentan en la institución, se generan espacios para resolverlos a través del diálogo y el reconocimiento del		X	No, la dinámica rápida de la clase no permite solucionar los conflictos.

otro.			
El profesores están informados y comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo (Booth & Ainscow, pág. 69)	X		
En la comunidad educativa se conocen y utilizan los espacios de comunicación entre los miembros.		X	Hay muy poca comunicación porque la clase de educación física tiene una velocidad específica que no permite la comunicación.
Los canales de comunicación que se han fijado en la institución permiten un diálogo claro y directo entre todos los miembros de la comunidad educativa.			
Los miembros de la comunidad educativa expresan abiertamente sus inquietudes a las instancias correctas en los momentos oportunos.		x	
El profesorado genera oportunidades de trabajo para facilitar que todos los alumnos, sin importar su condición, logren las mismas metas.		X	No existen oportunidades diferentes según las necesidades de cada uno de los estudiantes. Sin embargo estas

			medidas se justifican en que es necesaria la exigencia física y el esfuerzo.
El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento y las capacidades de todos los estudiantes independientemente de su condición.	X		La exigencia hacia todos los estudiantes permite constatar que se tienen expectativas altas sobre todos los estudiantes.
Se tienen expectativas altas sobre el desempeño de todos los agentes educativos (Booth & Ainscow, pág. 71).	X		Los estudiantes confían en el conocimiento del docente.
Los procesos evaluación en la institución educativa se utilizan para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros.	X		
El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (Booth & Ainscow, pág. 73)	X		El profesor está atento a que todos los estudiantes participen en su clase.

<p>El Profesorado, el alumnado y los directivos docentes son tratados como personas y como poseedores de un “rol” (Booth & Ainscow, pág. 74)</p>	<p>X</p>		
<p>El centro ofrece oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales.</p> <p>Todos los niños y niñas de la institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.</p>	<p>X</p>		
		<p>X</p>	<p>En función de la exigencia física se descuidan las necesidades específicas de cada estudiante.</p>

Investigación sobre educación inclusiva en el Colegio Bolivia IED

Filme			
Indicadores	Única Clase de Educación física curso 902		
	Se observa	No se observa	Comentarios
Todo el mundo merece sentirse protegido y amparado (Booth & Ainscow, pág. 64)	X		El profesor genera confianza en los estudiantes.
Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, pág. 65)		X	El trabajo es muy individual.
Profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, pág. 66)		X	No hay participación de otros docentes.
El profesorado y el alumnado se tratan de manera cordial y atenta (Booth & Ainscow, pág. 67)	X		
Todas las opiniones de todos los miembros son escuchadas y recibidas aunque no se compartan.		X	No es un espacio que facilite la comunicación.
Frente a los conflictos que se presentan en la institución, se generan espacios para resolverlos a través del diálogo y el reconocimiento del		X	Por la dinámica y la lógica de la clase no es una espacio en el cual se puedan solucionar conflictos.

otro.			
El profesores están informados y comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo (Booth & Ainscow, pág. 69)	X		
En la comunidad educativa se conocen y utilizan los espacios de comunicación entre los miembros.	X		
Los canales de comunicación que se han fijado en la institución permiten un diálogo claro y directo entre todos los miembros de la comunidad educativa.			
Los miembros de la comunidad educativa expresan abiertamente sus inquietudes a las instancias correctas en los momentos oportunos.			
El profesorado genera oportunidades de trabajo para facilitar que todos los alumnos, sin importar su condición, logren las mismas metas.		X	No se proponen ejercicios especiales de acuerdo a la situación de cada uno de los estudiantes.

<p>El centro ofrece oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales.</p>	<p>X</p>		<p>No se excluye a nadie de la clase, a todos se les da las mismas oportunidades, tampoco se descalifica por no poder hacer algo.</p>
<p>Todos los niños y niñas de la institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.</p>		<p>X</p>	<p>En pro de un trato equitativo para todos, de la exigencia de la educación física, y de las dificultades de la educación física por ser a la intemperie, son los mismos ejercicios para todos.</p>

ANEXO B

CUADRO DE CATEGORÍAS CON COLORES PARA ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS

Secciones	Categoría	Indicador	Preguntas
	Comunidad acogedora	Todo el mundo merece sentirse protegido y amparado (Booth & Ainscow, pág. 64)	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende usted por una comunidad acogedora? 2. ¿Considera que esta comunidad educativa es acogedora? 3. Si sí ¿Por qué considera que esta comunidad educativa es acogedora? 4. Si no ¿En qué cree usted que debería trabajarse en esta institución para que se constituya en una ambiente educativo acogedor?
	Comunidad Colaboradora	<p>Los estudiantes se ayudan unos a otros (Booth & Ainscow, pág. 65)</p> <p>Profesores colaboran entre ellos (Booth & Ainscow, pág. 66)</p> <p>Existe colaboración entre el profesorado y las familias de la comunidad (Booth & Ainscow, pág. 68)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Considera que los integrantes de esta comunidad educativa colaboran unos con otros? 6. Si sí ¿En qué acciones se evidencia esta colaboración? 7. Mencione una o dos acciones en las que usted evidencia esta colaboración? 8. Si no ¿Qué acciones deberían emprenderse en esta comunidad para lograr esta colaboración?

Construir Comunidad	Comunidad respetuosa	<p>El profesorado y el alumnado se tratan de manera cordial y atenta (Booth & Ainscow, pág. 67)</p> <p>Todas las opiniones de todos los miembros son escuchadas y recibidas aunque no se compartan</p> <p>Frente a los conflictos que se presentan en la institución, se generan espacios para resolverlos a través del diálogo y el reconocimiento del otro</p>	<p>9. ¿Cómo considera usted que es el trato entre los integrantes de esta comunidad educativa?</p> <p>10. ¿Cómo considera usted que son recibidas las opiniones de la comunidad educativa frente a las distintas acciones que se adelantan en el centro?</p> <p>11. ¿Existen espacios que usted conozca en los que se consulta la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa frente a las distintas actividades que se adelantan en el centro?</p> <p>12. ¿Cómo considera usted que se solucionan los conflictos en esta institución educativa?</p>
	Comunidad que estimula la participación y la comunicación	<p>El profesorado y los miembros de los consejos directivo y académico están informados y comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo (Booth & Ainscow, pág. 69)</p> <p>Los miembros de la comunidad</p>	<p>13. ¿Cree usted que los miembros de los consejos directivo y académico están informados, comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo?</p> <p>14. ¿Cree usted que los profesores están informados, comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo?</p> <p>15. Cree usted que los estudiantes están informados, comparten y reconocen expectativas sobre la misión del centro educativo?</p> <p>16. ¿Conoce usted espacios que promueva el centro educativo para participar en los distintos proyectos que se adelantan en la institución?</p> <p>17. Si sí Mencione uno de éstos espacios que usted conozca o en el que haya participado.</p> <p>18. Si no. ¿Qué espacios considera usted que deberían promoverse en la institución para garantizar la participación de la comunidad en los proyectos del colegio?</p> <p>19. ¿Conoce usted los canales que existen para la comunicación</p>

	<p>educativa cuentan con espacios para participar en los distintos proyectos que adelanta el centro.</p> <p>En la comunidad educativa se conocen y utilizan los espacios de comunicación entre los miembros.</p> <p>Los canales de comunicación que se han fijado en la institución permiten un diálogo claro y directo entre todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Los miembros de la institución</p>	<p>entre los miembros de la comunidad educativa?</p> <p>20. ¿Con qué frecuencia los utiliza?</p> <p>21. ¿Los canales de comunicación establecidos en la institución facilitan un diálogo abierto y directo? Si, no y por qué.</p> <p>22. No ¿Qué se necesitar para mejorar los canales de comunicación entre todos los miembros de la comunidad?</p> <p>23. ¿Cree usted que los miembros de la comunidad educativa conocen y utilizan los flujogramas establecidos en la toma de decisiones?</p> <p>24. ¿Considera usted que los miembros de la comunidad educativa pueden expresar abiertamente sus inquietudes en el momento oportuno?</p> <p>25. ¿Considera usted que los miembros de la comunidad educativa saben a quién dirigirse si tienen alguna inquietud, inconformidad o reclamo?</p>
--	---	--

	<p>educativa conocen y manejan los flujogramas que se utilizan para la toma de decisiones.</p> <p>Los miembros de la comunidad educativa expresan abiertamente sus inquietudes a las instancias correctas en los momentos oportunos.</p>	
Comunidad que elimina las barreras al aprendizaje	<p>El profesorado genera oportunidades de trabajo para facilitar que todos los alumnos, sin importar su condición, logren las mismas metas.</p> <p>El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento y las capacidades de todos los estudiantes independientemente de su condición.</p>	<p>26. ¿Qué acciones conoce usted que utiliza el profesorado de la institución para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos?</p> <p>27. ¿Cree usted que las oportunidades que genera el profesorado se desarrollan en función de las necesidades de cada estudiante?</p> <p>28. ¿Cuáles cree usted que son las expectativas que tienen los maestros de esta institución en relación con las capacidades de los alumnos de Octavo y Noveno?</p> <p>29. ¿Conoce casos de expulsión o deserción de estudiantes en este centro educativo (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002)?</p>
Confianza	<p>Se tienen expectativas altas sobre el desempeño de todos los agentes educativos (Booth & Ainscow, pág. 71).</p>	<p>30. ¿Considera usted que las directivas de la institución tienen aspiraciones altas sobre el rendimiento de todos los docentes de la institución educativa?</p> <p>31. ¿Considera usted que los profesores tienen aspiraciones altas sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la institución?</p> <p>32. ¿Considera usted que los padres de familia tienen</p>

		<p>Los procesos evaluación en la institución educativa se utilizan para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros.</p>	<p>expectativas altas sobre la labor formativa de los profesores?</p> <p>33. ¿Los procesos evaluación en la institución educativa se utilizan para promover y potenciar el desempeño de todos los miembros?</p> <p>34. ¿Para qué cree usted que se utilizan los resultados de estos procesos evaluativos?</p> <p>35. ¿Se motiva a los miembros de la comunidad educativa para la adquisición de conocimientos?</p> <p>36. ¿En qué consisten los procesos de evaluación que se adelantan con los estudiantes en la institución educativa?</p> <p>37. ¿En qué consisten y qué utilidad tienen para la institución educativa los procesos de evaluación que se adelantan con profesores?</p> <p>38. ¿Cree usted que las directivas de la institución avalan y apoyan todas las iniciativas que los docentes proponen para los espacios de enseñanza?</p>
--	--	--	---

Establecer Valores inclusivos		Se apoyan las propuestas de los agentes educativos, encaminadas a cualificar sus procesos de enseñanza.	
	Estima y buen trato	<p>El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante (Booth & Ainscow, pág. 73)</p> <p>El Profesorado, el alumnado y los directivos docentes son tratados como personas y como poseedores de un “rol” (Booth & Ainscow, pág. 74)</p>	<p>39. ¿Los profesores brindan a todos los estudiantes un trato familiar y afectivo?</p> <p>40. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, en lugar de con relación a su rendimiento o nota (Booth & Ainscow, pág. 74)?</p> <p>41. ¿Se reconoce que todos, no solo los miembros de las minorías étnicas, tienen una cultura o culturas (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 74)?</p> <p>42. ¿Se acepta que el profesorado pueda expresar sentimientos personales negativos sobre los estudiantes en privado como una manera de superarlos (Booth & Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, 2002, pág. 74)?</p>
	Igualdad y equidad	<p>El centro ofrece oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, afectivas y sociales.</p> <p>Todos los niños y niñas de la</p>	<p>43. ¿Cree usted que el centro educativo facilita el acceso al sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, educativas y sociales?</p> <p>44. ¿Cree usted que el centro educativo facilita la permanencia en el sistema educativo a todos los niños y niñas de la comunidad independientemente de sus condiciones intelectuales, educativas y sociales?</p> <p>45. ¿Cree usted que los maestros de la institución conocen las necesidades educativas y las particularidades de los niños y las niñas que tienen a cargo?</p> <p>46. ¿Considera usted que los maestros realizan esfuerzos por adecuar sus prácticas de enseñanza a las necesidades</p>

		institución reciben la atención que precisan en función de sus necesidades educativas.	particulares de los estudiantes? Mencione ejemplos que conozca.
--	--	--	---

Bibliografía

Alcaldía de Bogotá. (2008). *Decreto 330 de 2008*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá .

Alcaldía de Bogotá. (05 de 12 de 2012). <http://concejodebogota.gov.co>. Recuperado el 2014, de http://concejodebogota.gov.co/concejo/site/artic/20121218/asocfile/20121218082244/acuerdo_505_12.pdf

Alcaldía de Bogotá. (2008). *Plan de Desarrollo 2008- 2012 Bogotá Positiva* . Bogotá: Alcaldía de Bogotá.

Alcaldía de Bogotá. (2012). *Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). <http://idrd.gov.co>. Recuperado el 13 de Mayo de 2014, de http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/POLITICA_PUBLICA_DISCAPACIDAD.pdf

Bogotá, S. d. (2012). *Resolución 2393 de 2012*. Bogotá: Secretaría de Educación.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. (U. Santiago, Trad.) Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva - Universidad autónoma de Madrid .

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol: Consorcio universitario para la educación inclusiva.

Casado Muñoz, R., & Lezcano Barbero, F. *Educación en la escuela inclusiva* . Río de la Plata: Lumen.

Colegio República de Bolivia. (2013). Marco legal del Colegio República de Bolivia. Bogotá: Colegio .

Corporación Calidad Innovación en Gestión.

Corporación síndrome de Down. (2006). <http://www.corporacionsindromededown.org>. Recuperado el 12 de Mayo de 2014, de <http://www.corporacionsindromededown.org/userfiles/Agendas%20PEI.pdf>

Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. 28-45.

Echeita, G., & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. De Lorenzo, & L. C. Pérez Bueno, *Tratado sobre discapacidad* (págs. 1103-1134).

- Macarulla, I., & Saiz, M. (2012). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Graó.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). <http://www.colombiaaprende.edu.co>. Recuperado el 23 de Febrero de 2015, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-100911.html>
- Perez Murcia, L. E., González Niño, J. E., & Sabogal Martínez, C. (2004). <http://www.defensoria.org.co/>. Recuperado el 10 de Mayo de 2014, de http://www.defensoria.org.co/red/anexos/publicaciones/DESC_derecho_a_la_educacion_especiales.pdf
- PRELAC. (2002). *Modelo de acompañamiento, apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Romero Sánchez, G. N. (2014). *Anexo B*. Bogotá.
- Romero Sánchez, G. N. (2014). *Anexo C Informe de transcripción de entrevistas*. Bogotá.
- Romero Sánchez, G. N. (2014). *Informe de transcripción de entrevistas con convenciones de color para análisis de contenido*. Bogotá.
- Romero, G. N. (2014). *Informe de análisis de contenido sobre las filmaciones de las clases en cursos octavo y noveno*. Bogotá.
- Roth Deubel, A. N. (2002). *Políticas públicas formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Sánchez Álcón, J. M. (2012). Un tema de nuestro tiempo: pensamiento, moralidad y autodeterminación en personas con (dis) capacidad intelectual. *Diálogo filosófico*, 53-71.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f.). <http://www.educacionbogota.edu.co>. Recuperado el 23 de Febrero de 2015, de <http://www.educacionbogota.edu.co/nuestra-entidad/quienes-somos/funciones-objetivos>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2004). <http://www.sedbogota.edu.co>. Recuperado el 13 de Mayo de 2014, de http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/integracion_escolares_def_cognitiva_autismo.pdf
- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Engativá*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
- Secretaría Distrital de Salud. (2001). <http://cidbimena.desastres.hn>. Recuperado el 13 de Mayo de 2014, de <http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Septiembre2007/CD3/pdf/spa/doc15351/doc15351-1.pdf>

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria exclusión , escolarización y educación inclusiva*. Morata.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. Paris: Unesco.

UNESCO. (18 de Julio de 2008). <http://www.ibe.unesco.org>. (UNESCO, Ed.) Ginebra: UNESCO. Recuperado el Marzo de 2014, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

UNESCO. (2010). *Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Madrid: UNESCO Santiago.

UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* . Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Urrego Lasso, J. (2010). *Concepto 130011 de 2010 Secretaría Distrital de Educación*. Bogotá: Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Verdugo Alonso, M. Á., & Gutiérrez Bermejo, B. (2009). *Discapacidad Intelectual*. Madrid: Pirámide.