

**ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN  
EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DEL MUNICIPIO DE PAMPLONA**

**Carlos Adrián Jesús Sánchez García**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA  
FACULTAD DE EDUCACION  
MAESTRIA EN EDUCACION**

**2017**

**ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN  
EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DEL MUNICIPIO DE PAMPLONA**

**Carlos Adrián Jesús Sánchez García**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Ciencias de la Educación

**ASESOR**

**M. Sc. BENITO CONTRERAS EUGENIO**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA**

**FACULTAD DE EDUCACION**

**MAESTRIA EN EDUCACION**

**2017**

### **Dedicatoria**

*A Sarahlu, que nos demostró que un modelo incluyente hace milagros. A mis padres Carlos y Susana, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.*

### **Agradecimientos**

*Al Doctor Benito Contreras Eugenio, por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales y para la elaboración de esta tesis.*

*A todos aquellos profesores y amigos que, de muchas maneras, marcaron cada etapa del camino universitario, y que me ayudaron en asesorías y en la resolución de las dudas presentadas en la elaboración del presente trabajo.*

A todos ellos, muchas gracias.

## Contenido

|   | <b>Págs.</b> |
|---|--------------|
| Introducción .....  | 10           |
| Capítulo I.....   | 15           |
| Titulo .....  | 15           |
| Descripción del problema.....   | 15           |
| Formulación del problema. ....  | 22           |
| Sistematización.....  | 22           |
| Objetivos de la investigación.....                                    | 23           |
| Objetivo General. ....  | 23           |
| Objetivos Específicos.....  | 23           |
| Justificación de la investigación .....                               | 23           |
| Delimitación y alcance .....  | 31           |
| Alcance de la investigación. ....                                     | 31           |
| Temática.....   | 31           |
| Espacial. ....  | 32           |
| Temporal. ....  | 32           |
| Capitulo II .....   | 33           |
| Marco de Referencia .....   | 33           |
| Antecedentes investigativos .....                                     | 33           |
| Internacionales. ....   | 33           |
| Nacionales.....   | 38           |
| Regionales.....   | 39           |
| Locales. ....   | 41           |
| Marco Teórico .....   | 42           |
| Normalización, integración e inclusión a lo largo de la historia..... | 42           |
| La inclusión social en Latinoamérica.....                             | 45           |
| Inclusión. ....   | 46           |
| Conceptualización .....   | 46           |
| Diferencias Paradigmáticas entre la Integración y la inclusión. ....  | 49           |

|   |    |
|---|----|
| Estrategias y prácticas educativas inclusivas .....   | 52 |
| Manejo efectivo del aula. ....  | 54 |
| Agrupamiento flexible.....  | 54 |
| La enseñanza colaborativa. ....   | 56 |
| Adaptación actividades. ....  | 57 |
| Evaluación formativa. ....  | 58 |
| Necesidad educativa especial.....   | 60 |
| Antecedentes de las necesidades educativas especiales .....   | 60 |
| Concepto de Necesidades Educativas Especiales en la Actualidad .....  | 65 |
| Necesidades Educativas Especiales en Colombia.....  | 66 |
| Tipos de Necesidades Educativas Especiales.....   | 67 |
| Necesidades educativas especiales de niños con defectos de audición, visión o<br>movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales. .... | 67 |
| Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas.....  | 67 |
| Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje. ....  | 67 |
| Alumnos con dificultades emocionales y conductuales .....   | 67 |
| Entre necesidades generales y especiales.....   | 68 |
| La Nueva Concepción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). ....  | 71 |
| El Carácter Interactivo de las Necesidades Educativas Especiales.....   | 72 |
| Escuela inclusiva.....  | 75 |
| Marco Conceptual.....   | 80 |
| Marco Legal.....  | 81 |
| Ética en Investigaciones con seres humanos .....  | 87 |
| Marco Contextual .....  | 89 |
| Historia del Municipio de Pamplona. ....  | 89 |
| Ciudad Patriota. ....   | 91 |
| Localización y Límites. ....  | 92 |
| División político-administrativa.....   | 92 |
| Poblacion con educacion primaria completa .....   | 94 |
| Cobertura de educación primaria, media y secundaria .....   | 94 |
| Operacionalizacion y Variables.....   | 96 |

|   |     |
|---|-----|
| Variable dependiente .....                                  | 96  |
| Variable independiente .....                                | 96  |
| Variable ajena: .....                                       | 96  |
| <br>  |     |
| Capitulo III .....  | 98  |
| Marco Metodologico .....                                    | 98  |
| Tipo de investigación.....                                  | 98  |
| Diseño de investigación.....                                | 98  |
| Población .....   | 99  |
| Muestra .....   | 99  |
| Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....       | 100 |
| Validez y confiabilidad.....                                | 100 |
| Análisis de datos .....                                     | 101 |
| <br>  |     |
| Capitulo IV .....   | 102 |
| Análisis e interpretación de resultados .....               | 102 |
| <br>  |     |
| Capítulo V .....  | 140 |
| Propuesta .....   | 140 |
| Estrategias de Inclusión en la Educación Media.....         | 140 |
| Conceptualización de la propuesta .....                     | 140 |
| Tipo de estrategias de la propuesta.....                    | 142 |
| Estrategia de evitación. ....                               | 142 |
| Estrategia de compensación.....                             | 142 |
| Planteamiento de la propuesta .....                         | 145 |
| Fases .....   | 145 |
| Explicación de cada una de las acciones de la grafica ..... | 147 |
| Conclusiones .....  | 152 |
| Recomendaciones.....  | 154 |
| Bibliografía.....   | 155 |
| Apéndices .....   | 161 |

## Listado de tablas

|  | <b>Págs.</b> |
|--|--------------|
| Tabla 1. Cobertura educativa Pamplona 2010 .....   | 21           |
| Tabla 2. Integración o Inclusión.....  | 51           |
| Tabla 3. Sistema de Variables .....  | 96           |
| Tabla 4. Ud. conoce el proceso de inclusión educativa. ....  | 102          |
| Tabla 5. La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad.....  | 103          |
| Tabla 6. Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.....   | 104          |
| Tabla 7. Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo. ....  | 105          |
| Tabla 8. Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales. ....  | 106          |
| Tabla 9. Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.....  | 108          |
| Tabla 10. Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes. ....  | 109          |
| Tabla 11. Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, método ..... | 111          |
| Tabla 12. Aplica y desarrolla metodologías participativas de conformidad con las necesidades de los estudiantes. ....  | 112          |
| Tabla 13. La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.) .....   | 114          |
| Tabla 14. Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad.....  | 115          |
| Tabla 15. En la institución hay personal especializado en inclusión escolar .....  | 117          |
| Tabla 16. Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.....  | 118          |
| Tabla 17. El colegio desarrolla planes de orientación individualizada .....  | 119          |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 18. Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas .....  | 120 |
| Tabla 19. En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones<br>diferenciales a los estudiantes. ....                  | 121 |
| Tabla 20. En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones<br>diferenciales a los estudiantes. ....                  | 122 |
| Tabla 21. Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de<br>habilidades diferentes .....                   | 123 |
| Tabla 22. La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con<br>necesidades educativas especiales de locomoción ..... | 124 |
| Tabla 23. Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar .....  | 126 |
| Tabla 24. Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la<br>institución en inclusión escolar .....          | 127 |
| Tabla 25. Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales....  | 128 |
| Tabla 26. Diferencia de medias pregunta 1 .....   | 129 |
| Tabla 27. Diferencia de medias pregunta 2.....  | 129 |
| Tabla 28. Diferencia de medias pregunta 3.....  | 130 |
| Tabla 29. Diferencia de medias pregunta 4.....  | 130 |
| Tabla 30. Diferencia de medias pregunta 5.....  | 131 |
| Tabla 31. Diferencia de medias pregunta 6.....  | 131 |
| Tabla 32. Diferencia de medias pregunta 7.....  | 132 |
| Tabla 33. Diferencia de medias pregunta 8.....  | 132 |
| Tabla 34. Diferencia de medias pregunta 9.....  | 133 |
| Tabla 35. Diferencia de medias pregunta 10.....   | 133 |
| Tabla 36. Diferencia de medias pregunta 11.....   | 134 |
| Tabla 37. Diferencia de medias pregunta 12.....   | 134 |
| Tabla 38. Diferencia de medias pregunta 13.....   | 135 |
| Tabla 39. Diferencia de medias pregunta 14.....   | 135 |
| Tabla 40. Diferencia de medias pregunta 15.....   | 136 |
| Tabla 41. Diferencia de medias pregunta 16.....   | 136 |
| Tabla 42. Diferencia de medias pregunta 17.....   | 137 |
| Tabla 43. Diferencia de medias pregunta 18.....   | 137 |

Tabla 44. Diferencia de medias pregunta 19.....138  
Tabla 45. Diferencia de medias pregunta 20.....138  
Tabla 46. Diferencia de medias pregunta 21 .....139

## Listado de figuras

|   | <b>Págs.</b> |
|---|--------------|
| Figura 1. Cobertura bruta por nivel educativo población de Pamplona - 2010 .....  | 22           |
| Figura 2. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación .....  | 84           |
| Figura 3. Mapa de Pamplona.....   | 93           |
| Figura 4. Pirámide población según el DANE (2011) .....   | 94           |
| Figura 5. Nivel educativo de la población pamplonesa .....  | 94           |
| Figura 6. Cobertura educativa Pamplona 2010 .....   | 95           |
| Figura 7. Participación de la matrícula por sector, Pamplona 2012.....  | 95           |
| Figura 8. Ud. conoce el proceso de inclusión educativa. ....  | 102          |
| Figura 9. La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad.....  | 103          |
| Figura 10. Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.....  | 104          |
| Figura 11. Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo .....   | 105          |
| Figura 12. Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales .....   | 107          |
| Figura 13. Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.....   | 108          |
| Figura 14. Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.....   | 110          |
| Figura 15. Conoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, método ..... | 111          |
| Figura 16. Aplica y desarrolla metodologías participativas de conformidad con las necesidades de los estudiantes .....  | 113          |
| Figura 17. La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.) .....   | 114          |
| Figura 18. Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad.....  | 116          |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 19. En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.....   | 117 |
| Figura 20. Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.....            | 118 |
| Figura 21. El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.....   | 119 |
| Figura 22. Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas .....   | 120 |
| Figura 23. Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes .....                   | 123 |
| Figura 24. La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción ..... | 125 |
| Figura 25. Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.....  | 126 |
| Figura 26. Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar .....          | 127 |
| Figura 27. Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales ..  | 128 |
| Figura 28. Flujograma de procesos .....   | 146 |
| Figura 29. Flujograma inclusión .....   | 149 |
| Figura 30. Condición de calidad de vida.....  | 150 |

## **Listado de apéndices**

|  | <b>Págs.</b> |
|--|--------------|
| Apéndice A. Formato de Consentimiento Informado .....                | 161          |
| Apéndice B. Formato abreviado de Consentimiento Informado.....       | 165          |
| Apéndice C. Guía de Preguntas para entrevista semiestructurada. .... | 166          |
| Apéndice D. Cuestionario del proceso de inclusión educativa .....    | 168          |

## **Introducción**

La presente tesis es una investigación que tiene como finalidad analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en educación media del municipio de Pamplona.

Las fuentes de bibliografía provienen de investigaciones anteriores, de libros de inclusión educativa, artículos de investigaciones nacionales realizadas sobre el tema, la bibliografía fue contrarrestada con la realidad de nuestro país y en específico del Municipio de Pamplona en cuanto a la problemática que atraviesa la población con discapacidad y el proceso educativo.

Se hace un abordaje en el que a través de un recorrido investigativo se analizan los antecedentes de una problemática que no es nueva y que se presenta no solo en nuestro municipio, sino, en todos los municipios de Colombia, América Latina y el mundo.

Adicionalmente se hace una revisión teórica, investigativa, conceptual, legal y contextual de lo que han sido los modelos de inclusión y cómo estos han impactado positivamente en las personas con necesidades educativas especiales, elevando su calidad de vida y sus relaciones personales, sociales, familiares y con el medio que los rodea.

Todo esto nos lleva a la aplicación de una herramienta cuantitativa que tomamos como base para sugerir una estrategia de inclusión educativa para ser presentada en el sistema educativo el municipio de Pamplona, en donde proponemos una serie de acciones que permitirán, a futuro, que pasemos de tener un modelo integracionista a un modelo incluyente, donde se tengan en cuenta las particularidades y excepcionalidades de cada persona, su tipo de discapacidad, sus necesidades específicas y en el que por fin entendamos que solo con el compromiso de todos – escuela, familia, estado – podremos llevar a puerto seguro los procesos e educación de quienes tienen necesidades educativas especiales.

Este proceso, además, nos deja como interrogante la necesidad de profundizar cada día más sobre la preparación de las instituciones educativas para la atención en el aula de las personas con necesidades educativas especiales, la efectividad de lo que se ha legislado desde el estado para la

protección de sus derechos, la pertinencia curricular y el compromiso de quienes tienen la responsabilidad de administrar la educación en nuestro país.

Es solo el primer paso en la búsqueda de una educación más democrática, pertinente e interdisciplinar, que favorezca a todos sin distinción de su condición económica y social.

## **Capítulo I**

### **Título**

#### **Aanálisis de los elementos para una estrategia de inclusión educativa en educación media del municipio de Pamplona.**

#### **Descripción del problema**

El problema de esta investigación, se plantea desde una revisión teórica del contexto de inclusión en personas con Necesidades educativas especiales (NEE) que según el Ministerio de Educación Nacional es: “como la población de personas que presentan discapacidad, los cuales pueden ser auditiva, visual, motora, cognitiva, autismo o discapacidad múltiple y/o limitaciones y aquellas que poseen capacidades o talentos excepcionales”. Este concepto permite establecer la población con una alteración en los mecanismos de aprendizaje o con necesidades diferentes dadas por una patología, es por estos motivos que esta población requiere una educación inclusiva que lo lleve a un currículo diverso u oculto, a estrategias de pedagogía, didáctica y comunicación diversas, llevando adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula. Lo anterior hace referencia apoyos de personas, materiales, recursos, organización, tecnología, comunicación y currículo a lo largo del proceso educativo y enseñanza-aprendizaje, acceder a las estrategias ofrecidas por las instituciones educativas del Municipio y a las necesidades de cada individuo de manera diferente.

En términos históricos, los últimos veinte años fueron muy importantes para en el concepto de Educación Inclusiva (en contraposición al concepto de Educación Especial), y en nuevos marcos jurídicos internacionales y nacionales que tratan de forma específica los derechos de las personas con discapacidad o necesidades educativas especiales. El primero que llamamos la atención es la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 1993. Este marco afirma el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad,

especifican además que esto debe ocurrir “en entornos integrados”, velando porque “la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”.

La inclusión es considerada un conjunto de procesos y de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. En el caso del contexto educativo el aula se convierte en el espacio de comunicación, relaciones e intercambios de experiencias, en el que todos los alumnos se benefician de la diversidad.

Retomamos los aspectos de la educación de las personas con discapacidad el cual ha estado enmarcado por una filosofía de la educación y sobre todo por una concepción pedagógica acerca del hombre y de lo que ésta puede llegar a hacer de él: hasta hace pocos años la pedagogía se ha cuestionado no sólo por lo que pueda hacer por él sino con él. Desde aquí es posible encontrar tres enfoques y percepciones de la discapacidad: modelo tradicional asistencialista, modelo rehabilitador y modelo de autonomía individual, que aunque no tienen un corte histórico definido, conviven y se mantienen aún de alguna manera entre nosotros, según Astorga, (2001:35) citado por Urrego, (2007):

(...) se añade un nuevo matiz a estos enfoques racionalistas del siglo anterior y la persona con discapacidad pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, lo cual influyó en forma muy importante la visión de la educación de las personas con discapacidad.

En este punto es necesario rescatar que a mediados del siglo XIX, se observan dos corrientes diferenciadas, la que sigue proporcionando un tratamiento médico – asistencial en los centros de educación especial o de rehabilitación, y la que se apoya en la línea educativa iniciada por Itard, basada en una pedagogía curativa y rehabilitadora consolidada después por Segón (Sánchez, 2002) Una de las consecuencias más graves que ha tenido y sigue teniendo esta propuesta educativa, aparte del desapego familiar, es que la socialización se ha visto muy parcializada, la única posibilidad de socialización es con otras personas con discapacidad, unos cuantos docentes, sus familiares y menos pensar que era posible la inclusión educativa y social de las personas con alguna discapacidad física o mental.

En la última década, el interés por la Inclusión en el contexto educativo internacional, se ha ido reflejando progresivamente en nuestro país, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el limitado ámbito de la integración para alumnos con necesidades educativas especiales. Es como si hubiese estado hibernando el lema, en francés, de “*Liberté, égalité et fraternité*”<sup>1</sup>, nacido en el transcurso de la Revolución francesa, no llegó a adquirir carácter oficial hasta 1880, que al relacionarla con otros ámbitos de la diversidad de una nación, la Educación, se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad, especialmente en el ámbito educativo, en una línea de actuación común.

En la actualidad, en concordancia con (Araque y Barrios, 2010) existe la idea de “desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad” (p. 13) en los centros o comunidades educativas, esta idea es compartida por algunos profesores, centros y servicios educativos. Sin embargo, el concepto de Educación Inclusiva, es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo

En cuanto a la mirada del problema desde la parte nacional en Colombia, por ejemplo, la Ley General de Educación de 1994 afirma que “la educación para personas con limitaciones (...) es parte integrante del servicio público educativo”. No obstante, no es clara en su concepción de “integración” y no es explícita en relación al tipo de establecimiento que tiene la obligación de ofrecer la educación a las personas con discapacidad. Además, Colombia es uno de los pocos países de la región que firmó la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, sin todavía ratificarla.

Cuando Colombia, define en el Plan Sectorial 2010-2014 dado en la Presidencia de la Republica, la calidad en el sector educación, enfocada a la formación de “mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz”<sup>2</sup>, de inmediato se plantea un reto no solamente a la educación en sí, sino al proceso de comunicación que es medular en el quehacer pedagógico. Es en este espacio, el de la

---

<sup>1</sup> "Libertad, igualdad y fraternidad", la Tercera República francesa lo adoptó como lema oficial del país en 1880.

palabra hecha acción, que el discurso transformador busca enfatizar la equidad, más que las diferencias, en la educación inclusiva y que, manifestada en las palabras, tiene mucho que aportar.

Un país que sustenta su educación en estas cualidades, es un país que está pensando en un futuro de transformación y reparación, donde la educación para todos es un objetivo primordial. Estos lineamientos exponen claramente cómo la educación inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada a conceptos excluyentes, permiten pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma.

Según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1997) un 12% de los habitantes de un país pueden estar en condición de discapacidad. De esta manera si la población del país fuera de 45 millones, la cifra de personas en situación de discapacidad en Colombia fácilmente se podría situar en 5.4 millones de personas. La mayor parte de estas personas (algunas víctimas del convicto armado y de la violencia), vivirían en condiciones de pobreza, marginados y excluidos del mercado laboral y cuando menos la mitad de ellas estarían en edad productiva.

En Colombia, de acuerdo con los datos del último Censo General de población, realizado por el DANE en el 2005, siete de cada cien habitantes se encuentran afectados por algún tipo de discapacidad, lo que representa cerca de 3 millones de personas; discapacidades que van desde problemas para moverse o caminar, relacionarse con los demás, entender o aprender hasta otras limitaciones de carácter permanente (Censo General 2005. Discapacidad personas con limitaciones permanentes).

De igual manera, el Censo General 2005, encontró una prevalencia de personas con alguna limitación de 6.3%, es decir, que teniendo en cuenta la población total para Colombia en este mismo año (42.090.502), se calcula que existen en el país 2.651.701 personas con por lo menos una limitación. Las principales limitaciones fueron: para ver a pesar de usar lentes o gafas en un 43.2%, seguidas por las limitaciones permanentes para moverse o caminar con un 29.5%. (Censo General 2005. Discapacidad personas con limitaciones permanentes). Estas limitaciones permanentes están enmarcadas según la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la

Salud (C.I.F.- 2001), como limitaciones para ver, caminar o mover; para oír, usar brazos y manos, para hablar, para atender, aprender, relacionarse con los demás y para el autocuidado, teniendo en cuenta datos a nivel del territorio nacional, departamental y local.

Con respecto a la prevalencia de las limitaciones permanentes por departamento, varios sobrepasaron el promedio nacional: Cauca con 9.5%, Nariño con 9.0%, Boyacá 8.8%, Huila 8.5%, Quindío 8.0%, Tolima con 7.8% y Putumayo 7.4%. (Censo General 2005. Discapacidad personas con limitaciones permanentes).

Los departamentos que presentan menor número de colombianos que presentan limitaciones permanentes:

“En el departamento de **Norte de Santander** indica que el 23% de los municipios tiene una participación de la población con limitaciones (por lo menos una), **menor** que la participación de la población en el total nacional; mientras que el 5% pertenece al Índice de intensidad de población con limitaciones. El 73% indica que el municipio tiene una participación de la población con limitaciones (por lo menos una), **mayor** que la participación de la población en el total nacional”.

El número total de municipios y corregimientos departamentales a los cuales se les realizó el censo es de 40.

La educación, en contextos institucionalizados, ha intentado mejorar los indicadores de atención y cubrimiento poniendo especial atención a la cobertura. Sin embargo, en las últimas décadas se ha incrementado la atención a poblaciones afectadas por el conflicto interno del país, así como una mirada más detenida a poblaciones consideradas vulnerables o diversas por sus dificultades o por sus necesidades especiales para el aprendizaje, lo que ha generado consecuencias en la visión del sistema educativo como tal al pretender incluir la población en edad escolar.

La UNESCO estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tengan alguna discapacidad. Y que solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios. La tasa mundial de alfabetización de personas

adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad (PNUD, 1998).

Son escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los que corresponden a los alumnos/as sin discapacidad, e igualmente escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de esta población.

En América Latina y el Caribe, de acuerdo a datos del Banco Mundial, sólo entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela y que éstos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos.

En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad – promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país. Las cifras son similares en Argentina (0,69%) y en México (0,52%), mientras que en Uruguay y Nicaragua se informan porcentajes un poco superiores (2,76% y 3,5%, respectivamente), de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2004).

En base a los datos anteriores el Municipio de Pamplona, caracterizados por ser una ciudad estudiantil, no es ajena a los avatares de la educación y sus procesos. Aunque el municipio se anuncia con un sitio en la internet<sup>3</sup>, este no presenta información alguna relevante al sistema educativo local, razón de más, que avala el desarrollo del presente estudio. Pero, según el perfil epidemiológico del municipio para el 2011 dice: “La cantidad población con algún tipo de limitación abarca el 5% de la población total del municipio. Fuente DANE. Datos de discapacidad 2010. La falta de oferta de recursos hace que la accesibilidad a servicios preventivos y terapéuticos sea limitada. Las enfermedades crónicas no tratadas o mal intervenidas influyen en la aparición de las discapacidades. La discapacidad aumenta con la edad siendo especialmente alta desde los 70

---

<sup>3</sup> Referencia del sitio del Municipio de Pamplona. <http://pamplona-nortedesantander.gov.co/indicadores.shtml>

años”. De igual manera la proporción según tipo de discapacidad es: visual 15%, auditivo 9%, sistema nervioso 16%, motoras o extremidades superiores 24%, otras 37%.

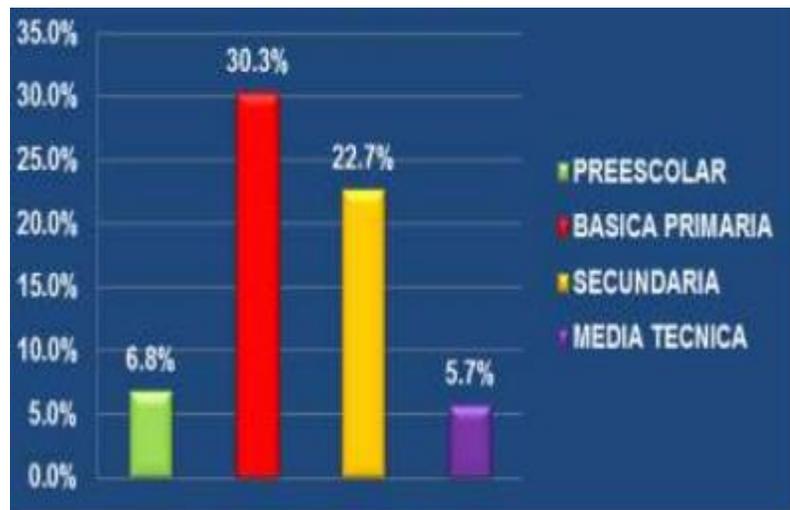
Se muestran los datos del Censo DANE 2005, del nivel educativo de la población residente en Pamplona. Sin ningún nivel educativo, aparece un porcentaje importante que tiene que ver principalmente con los menores que por edad aun no ingresan a instituciones educativas. Las coberturas, según población estimada DANE se muestran muy bajas, requiriendo este indicador investigación y análisis más profundo dado que se percibe cobertura total según contexto territorial y cotidiano.

Tabla 1. Cobertura educativa Pamplona 2010

| COBERTURA EDUCATIVA PAMPLONA 2010 |   |                 |                   |       |                              |                               |                                 |                      |  |            |  |                         |                           |               |                       |                            |                              |                  |
|-----------------------------------|---|-----------------|-------------------|-------|------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|----------------------|--|------------|--|-------------------------|---------------------------|---------------|-----------------------|----------------------------|------------------------------|------------------|
| TASA GLOBAL DE COBERTURA BRUTA    | TASA DE COBERTURA BRUTA POR NIVEL EDUCATIVO |                 |                   |       | TASA DE ESCOLARIZACIÓN BRUTA |                               |                                 |                      | PARTICIPACIÓN DE LA MATRÍCULA POR SECTOR |            | PARTICIPACIÓN DE LA MATRÍCULA POR SECTOR Y NIVEL EDUCATIVO |                         |                           |               |                       |                            |                              |                  |
|                                   | PR ESCOLAR                                  | BÁSICA PRIMARIA | BÁSICA SECUNDARIA | MEDIA | PREESCOLAR (5-6 AÑOS)        | BÁSICA PRIMARIA (7 - 11 AÑOS) | BÁSICA SECUNDARIA (12- 15 AÑOS) | MEDIA (16 - 17 AÑOS) | OFICIAL                                  | NO OFICIAL | PREESCOLAR OFICIAL   | BÁSICA PRIMARIA OFICIAL | BÁSICA SECUNDARIA OFICIAL | MEDIA OFICIAL | PREESCOLAR NO OFICIAL | BÁSICA PRIMARIA NO OFICIAL | BÁSICA SECUNDARIA NO OFICIAL | MEDIA NO OFICIAL |
| 64.28                             | 6.77  | 30.25           | 22.77             | 5.66  | 54.55                        | 88.66                         | 67.50                           | 28.67                | 87.13                                    | 12.87      | 6.49   | 41.37                   | 31.66                     | 7.26          | 4.05                  | 5.69                       | 3.75                         | 1.54             |

Fuente: Planeación departamental, 2010

Figura 1. Cobertura bruta por nivel educativo población de Pamplona - 2010



Fuente: Planeación departamental, 2010

Los datos anteriores demuestran que nuestra ciudad prima la Educación, pero no la Educación inclusiva como un indicador esencial en la vida del municipio.

En este sentido, a partir de lo anteriormente planteado, conviene adelantar estudios que permitan realizar un contraste o análisis de las estrategias que utilizan los docentes para el proceso de inclusión educativa que permita establecer niveles de coherencia y pertinencia entre ellos, generar reflexión y una propuesta para la toma de decisiones conducentes al mejoramiento del proceso mirado desde la comunicación y la concientización.

### **Formulación del problema.**

¿Cuáles con los elementos para una estrategia de inclusión que utilizan las instituciones educativas del Municipio de Pamplona?

### **Sistematización**

¿En qué medida se haya coherencia entre el PEI y la pedagogía aplicada en las instituciones educativas del Municipio de Pamplona?

¿Cuáles son los aspectos o ítems que tienen en cuenta para el proceso de inclusión en las instituciones educativas del Municipio de Pamplona?

¿Existe proceso de inclusión en las instituciones educativas de Pamplona? ¿Cuál?

¿Conocen los docentes el proceso de inclusión y sus implicaciones en el currículo y pedagogía?

¿Cómo incluyen a los niños en el aula y proceso de aprendizaje?

¿Cuáles estrategias de comunicación verbal, no verbal utilizan para el proceso de inclusión?

¿Son conscientes los docentes y directivos de lo que conlleva un proceso de inclusión?

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo General.**

Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

### **Objetivos Específicos.**

Identificar los componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos que utilizan los docentes para el proceso de inclusión.

Describir elementos básicos que según la normatividad y los diversos autores debe tener el proceso de inclusión.

Establecer los lineamientos generales para crear una estrategia incluyente modelo para la educación media en el Municipio de Pamplona

## **Justificación de la investigación**

Según el informe para la iniciativa de pobreza y discapacidad en Colombia (2014: 15), En Colombia la atención a la población con discapacidad se ha venido integrando a los distintos sistemas de atención a la población colombiana en general en materia de educación, salud,

deportes, atención al menor entre otros. Cada uno de estos sistemas está regulado por normas específicas que contemplan artículos particularmente dirigidos a la población con discapacidad.

Al analizar la situación de las personas con discapacidad en el país se observa con preocupación que, a pesar de la extensa normatividad y las actividades desarrolladas, se encuentran aún barreras (actitudinales-físicas) que impide participar en igualdad de condiciones a las demás personas en la vida familiar, social y comunitaria, no tienen oportunidad para disfrutar plenamente de sus derechos.

El enfoque de derechos plasmado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Desarrollo normativo en Colombia, (2011) constituye una herramienta de política internacional, que es necesario armonizar desde la perspectiva de la legislación colombiana y la normatividad jurídica, soporte de las diferentes intervenciones que desde el sector público y privado se adelantan en discapacidad, con el fin de garantizar el desarrollo del enfoque de derechos en los diferentes planes, programas y proyectos que se realicen en el territorio nacional.

El ministerio de Educación Nacional en su periódico “Altablero” (2004) dice que los estudiantes con necesidades educativa especiales, por su condición de discapacidad o de excepcionalidad, se pueden y se deben educar en los mismos espacios en los que se educan los demás. Este hecho representa un gran desafío para el sistema educativo, ya que ellos y ellas requieren de espacios accesibles físicamente, docentes con una actitud abierta, flexible y de especial calidad humana, y metodologías que respondan a sus particularidades.

Las Necesidades Educativas y la concepción de la persona con Necesidades Educativas se plantea en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje en todos los estudiantes, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye de manera significativa a la construcción de una cultura de atención a la diversidad.

“La necesidad educativa es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o

permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal; sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones” (Ortiz, 2000).

Las necesidades educativas desde la postura ecológica, son el producto de la interacción entre las características personales y de los entornos en los que se forma la persona, indicando que no son condiciones estáticas, ni predeterminadas antes de que ella acceda al aprendizaje. Apuntan a ser consideradas bajo una concepción pedagógica y en la estructura de apoyos. Por ello, el elemento fundamental del concepto, es el de analizar las características individuales con las condiciones contextuales y la forma de involucrar los entornos para la oferta de servicios.

Duk, (2001) afirma que “ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales”.

Cuando se habla de un sistema, se alude a la estrecha relación orgánica que presentan unos elementos constitutivos respecto a otros y como esta organización busca un objetivo común. Esta visión se ajusta de modo muy preciso a la teoría propuesta por Bertalanffy, (1976) bajo la que se conceptualizaba al organismo como “un sistema abierto, en constante intercambio con otros sistemas circundantes por medio de complejas interacciones”. Esta concepción dentro de su Teoría General de la Biología fue la base para su Teoría General de los Sistemas.

Esto implica que, bajo esta concepción, un sistema no funcionará adecuadamente, si alguna de sus partes no lo hace armónicamente en función del todo. En otras palabras, lo que consideramos sistema educativo, adolece de grandes fallas en el proceso de inclusión. No podrá tener un desarrollo sostenible toda vez que, al parecer, la educación básica primaria no enfatiza en el desarrollo de la curiosidad o el sector de la educación media no forma para la aceptación de la diferencia. Este tipo de “insumos” dentro del sistema de formación, probablemente resultará en condiciones desfavorables para lograr mejores condiciones de trabajo y desarrollo en el ámbito de la educación superior.

En Colombia, muchas experiencias institucionales han superado el momento inicial de la integración, que se centró en la ubicación física de los estudiantes en las aulas de clase de la Educación Formal. Esta práctica, que se fundamentó en el presupuesto de que se aprende de la interacción con otros, sin adelantar acciones de cambios en la práctica pedagógica, hizo que se plantearán modalidades de integración total y parcial.

Para Viveros, (2012) expresa que a diferencia del concepto de igualdad ante la ley — que significa, desde una concepción formal y procedimental, que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos y deberes reconocidos por las leyes de un país —, la equidad es un concepto de carácter distributivo y material, sensible a las diferencias de ingreso, poder o estatus social que definen la posición de un individuo en el espacio social. En sentido estricto y tradicional, equidad es dar a cada uno lo que le corresponde. Así entendida, la equidad es una expresión de la justicia y lo equitativo es determinado con base en criterios que variarán en función de las diferentes concepciones de justicia y de equidad. Por ejemplo, desde una visión meritocrática, se debe dar a cada uno lo que merece, por su esfuerzo y mérito, pero desde una concepción incluyente de la equidad, se debe dar a cada uno lo que necesita, en términos de recursos, oportunidades, beneficios, bienes y servicios que permitan mejorar las condiciones de vida de los más pobres.

La noción de "equidad" ha sido asimilada y aplicada en el diseño de las políticas públicas, teniendo en cuenta particularmente el "principio de diferencia" que implica desarrollar políticas redistributivas con el fin de generar el mayor beneficio para los menos aventajados y la repartición más equitativa de las oportunidades.

Algunos pensadores como Amartya Sen han ampliado esta noción de "justicia con equidad" al plantear que "la ética de la igualdad tiene que adaptarse a las diversidades generalizadas que afectan a las relaciones entre los diferentes ámbitos".

Por su parte, la inclusión social es un término igualmente polisémico y multifacético que la equidad y se define en función de las perspectivas y enfoques desde los cuales se aborde. Pero en todos los casos supone contener o englobar grupos sociales o personas dentro de espacios o

circunstancias sociales específicos y está íntimamente relacionado con el término de exclusión social, como dos polos de un mismo eje en torno al cual se puede delimitar una gran variedad de situaciones de vulnerabilidad o precariedad social.

Dadas las condiciones actuales en la evolución política y social del país, urge establecer algunos hitos que permitan hacer mejores observaciones al sistema, que apunten al logro de una “educación para todos”, en el marco de una sociedad más tolerante y equitativa. En el informe de la UNESCO, (2015) sobre el Foro Mundial sobre la Educación que se celebró en Dakar (Senegal), 164 gobiernos concertaron el Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos, en el que se propuso un ambicioso programa orientado a la consecución de seis vastos objetivos educativos para 2015 y declaran “15 años de seguimiento muestran unos resultados discretos” (p.1). Entre los aspectos relacionados con el seguimiento se hace énfasis en la primera infancia en atención a que “Los años de la primera infancia son cuando se asientan las bases para el resto de la vida. Estos ejercen una enorme influencia en la preparación de los niños para la escuela primaria y en la transición a la enseñanza secundaria.” (p.15). Los aspectos que sobre salen en el concierto de la educación inclusiva están las cuestiones relativas a los conocimientos, las competencias de los estudiantes y las condiciones de desempeño y remuneración de los docentes en esta etapa de formación.

En el país, La Universidad Nacional de Colombia en su Informe Final, (2010) pudo establecer que, desde los inicios del proceso educativo y formativo, hay presencia de carencias básicas, encontraron que “cerca del 47% de los estudiantes en el país están ingresando a primaria sin al menos un año de escolaridad previo.” (p.45). Al parecer, ingreso tardío al sistema escolar puede tener efectos negativos sobre el éxito de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y sobre su permanencia en las instituciones educativas. Estos elementos mencionados, llaman la atención sobre la urgencia de revisión de los fundamentos del sistema educativo, tanto intra como extraescolares y justifican una propuesta para que desde las primeras instancias se cambie el “discurso pedagógico” ajustándolo a razones que favorezcan la inclusión, equidad, pertinencia y por tanto calidad de la misma.

Colombia, como miembro activo de la Organización de las Naciones Unidas, se ha comprometido con la garantía del derecho a la educación, acogiendo cada una de las políticas y normas consensuadas internacionalmente: en 1990, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, que centra sus objetivos en la satisfacción de “las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtiem; Tailandia); en el año 2000, el “Marco de Acción de Dakar”, que reitera el acuerdo mundial sobre una “educación para todos” con el compromiso de garantizar la vinculación y permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica, buscando estrategias pertinentes para su conquista. En Colombia participa de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* y su Protocolo Facultativo. Esta convención resulta de gran importancia, ya que supone un cambio en la perspectiva política y social para abordar las comprensiones sobre “discapacidad” y su atención, reenfocándola desde los Derechos Humanos; así: “Los países que se ratifican quedan obligados a adaptar su legislación a sus valores y principios”, (2006).

La Ley General de Educación en Colombia, en su política educativa identifica aquellas poblaciones vulnerables, a las personas con discapacidad, especialmente, que por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Por tal razón el Ministerio de Educación propuso la elaboración y divulgación de los lineamientos de política para la atención educativa de estas poblaciones vulnerables y dar las orientaciones y herramientas que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones y así brindarles las oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en el servicio educativo, en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia y equidad, definida esta última como la igualdad de oportunidades de todos, generando inclusiones y permitiendo superar cualquier tipo de discriminación (Pinto, 2012),

En el caso de la educación, la inclusión es un término que empieza a utilizarse en los años noventa para reemplazar al de integración, con base en el supuesto de que hay que cambiar el sistema escolar para que éste responda consciente y deliberadamente a las necesidades de todos los alumnos, sin distinciones de ningún tipo y contribuya a la reducción de los procesos de exclusión social que afectan a ciertos colectivos y personas en situación de desventaja social. En el ámbito de la Educación superior, la inclusión puede ser entendida como una línea de acción que busca

garantizar la igualdad de acceso a la ciencia, educación y cultura de algunos grupos sociales que han sido minorizados por distintas razones, pero también como un marco axiológico de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias de las políticas y prácticas de las instituciones de educación superior.

Retomamos el concepto de practica inclusivas dado por (Wenger, 2004) "Las comunidades de práctica no son intrínsecamente beneficiosas o dañinas... Sin embargo, son una fuerza que debe tomarse en cuenta, para bien o para mal. Estas comunidades, que incentivan la acción, las relaciones interpersonales, el conocimiento compartido y las negociaciones de emprendimientos, son la clave para la verdadera transformación – aquella que tiene un efecto real en la vida de las personas... La influencia de otras fuerzas (por ejemplo, el control de una institución o la autoridad de una persona) no es menos importante, pero están mediadas por las comunidades cuyos significados se han negociado en la práctica". (Ibíd. p. 85). Se debe tener en cuenta estos procesos sociales de aprendizaje que tienen lugar dentro de contextos específicos y claro el termino de inclusión como proceso para dar respuesta a la diversidad, se trata de como aprender a vivir con las diferencias y de aprender a como aprender a partir de las diferencias, se preocupa de la eliminación de las barreras, estimular la creatividad, resolución de problemas, participación y logros.

La noción de equidad imperante en las políticas educativas desde hace veinte años, ha sido la inclusión de los más pobres a la educación puesto que según este enfoque las personas en situación de pobreza serían las menos favorecidas de la sociedad, un argumento que ha mostrado sus límites desde una concepción de equidad, como la de (Sen, 2002) que tiene en cuenta la amplitud y complejidad de la diversidad de los seres humanos.

Si bien la educación es a menudo considerada como una institución fundamental para equilibrar la redistribución de bienes materiales, culturales y simbólicos de la sociedad, hoy sabemos que ésta no solo contribuye a nivelar las distintas oportunidades de las que disponen los diferentes sectores sociales, sino que juega un papel importante en la reproducción de las desigualdades sociales, como lo muestran los trabajos de Bourdieu y Passeron sobre la institución escolar (Lole, 1999).

Su escolaridad, los niños y niñas de Colombia de estratos socioeconómicos bajos están propensos a condiciones sociales, económicas, políticas y educativas que los excluyen y los llevan a procesos de inequidad y desigualdad. Estos, por el contrario, heredan estas cualidades de su entorno cultural familiar y pueden reinvertirlas espontáneamente en sus actividades escolares, Martínez, (2012).

El origen socioeconómico del alumnado ha sido el factor de diferenciación social más estudiado y atendido tanto en Colombia, como en el resto de países de América Latina. Sin embargo, el problema de las desigualdades sociales y la equidad en la educación no se agota en la exclusión del acceso y permanencia en ella de las clases sociales más desprovistas de capitales. Los ordenamientos de género y étnico-raciales, las diferencias de origen regional, la situación de desplazamiento o discapacidad también tienen efectos indiscutibles en la experiencia educativa del estudiantado universitario.

Es importante considerar además que América Latina es una región marcada por procesos históricos de colonización y segmentación que determinan la permanencia de profundas desigualdades sociales y de ciertas representaciones culturales negativas sobre aquellos que, como colectivo, se han percibido como “diferentes” y han estado excluidos del acceso y permanencia en los espacios de educación.

En el caso colombiano, no se puede desconocer el hecho de que las diferencias de género y sexualidad, de etnia/raza y de discapacidad están muy lejos de ser irrelevantes y fundan por el contrario jerarquías y poderes desiguales. Si bien las investigaciones que se han propuesto conocer las diferencias en rendimiento académico asociadas a estos ordenamientos son todavía pocas, en los últimos años se han desarrollado cada vez más trabajos que buscan abordar desde distintas perspectivas el tema de la equidad en la educación e intentan identificar algunas de las acciones necesarias para atender la diversidad que la compone y evitar que se recreen privilegios y desventajas a lo largo de la formación universitaria.

Los beneficiarios de este proyecto de investigación, son las instituciones educativas, los docentes y las propias poblaciones con Necesidades Educativas Especiales, permitiendo la comprensión de estrategias de inclusión que representan principalmente para los docentes la atención a las necesidades educativas especiales en el contexto de una institución integradora e incluyente, con base al principio de una educación para la diversidad.

Es por eso esta investigación, tiene como propósito analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en educación media del Municipio de Pamplona, debido a que el personal docente muestre hacia estos educandos estrategias pedagógicas, comunicativas y didácticas que promoverá la aceptación o rechazo dentro del aula regular no solo por parte de sus compañeros sino de todo el sistema escolar en el que está inmerso el alumno con necesidades educativas especiales, el cual dependerá en gran medida de la actitud y motivación que tenga el docente para trabajar con esta población el que facilite o entorpezca la integración de estos niños.

## **Delimitación y alcance**

### **Alcance de la investigación.**

La presente investigación intenta analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en educación media de la ciudad de pamplona, para ello se pretende determinar las componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos, apoyados en los autores que manejen la variables de inclusión educativa.

El resultado será una propuesta educativa que contenga los elementos primordiales para el proceso de inclusión educativa en la educación media.

### **Temática**

Las temáticas abordar se centra en la variable inclusión educativa son:

Inclusión educativa

Discapacidad

Diversidad

Pedagogía y didáctica

Comunicación verbal y no verbal

**Espacial.**

La investigación se desarrollará en el Municipio de Pamplona y sus instituciones educativas, ubicado en el Departamento de Norte de Santander.

**Temporal.**

Se desarrolló la investigación en el segundo período de 2016 a partir del cronograma dispuesto por el director de Postgrados.

## Capítulo II

### Marco de Referencia

#### Antecedentes investigativos

##### Internacionales.

V. Ferrerira y otros, (2012). *La educación inclusiva en España: políticas y prácticas, Universidad Complutense de Madrid*: En este artículo se elabora una visión del proceso de educación inclusiva en España a lo largo de los últimos cuarenta años, desde una doble perspectiva: la que corresponde a la vertiente política y la que atiende a la práctica cotidiana en los centros educativos. Con relación a la primera de ellas se presenta el desarrollo de la evolución de la legislación sobre educación para las personas con discapacidad a lo largo del periodo de tiempo mencionado, en el que se transita desde un modelo educativo de segregación hacia uno de integración, que con gran esfuerzo trata de configurarse actualmente como un modelo de inclusión. Desde el punto de vista de la práctica acudiremos a los datos más recientes sobre educación inclusiva y atención al alumnado con necesidades educativas especiales, con el fin de elaborar una exposición de las principales barreras que afronta en la actualidad el proceso de educación inclusiva en España”. Denota la situación política del discapacitado en España desde la década de los 70 hasta la actualidad.

El aporte a la investigación está determinado en aspectos del marco teórico y algunas características a tener en cuenta en el momento del proceso de inclusión educativa observado desde la óptica de la comunicación.

Esther Chiner Sanz, (2011). España,. *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. El propósito de esta tesis doctoral fue examinar las percepciones del profesorado alicantino hacia la inclusión y la frecuencia con que utilizan determinadas estrategias educativas inclusivas, todo esto en función de un conjunto de variables como la formación, la disponibilidad de recursos y apoyos disponibles para la inclusión, la etapa

educativa, la experiencia docente y el género. De igual manera se pretendía determinar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión se relacionaban con frecuencia con que éstos implementaban estrategias y prácticas de carácter inclusivo. Los participantes de este estudio fue una muestra representativa de profesores en activo de educación infantil, primaria y secundaria de la Provincia de Alicante (total de 336), a los que se le administraron dos instrumentos: 1- el cuestionario de Percepciones del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gómez- Canet y González Sánchez, 2000) y 2- la escala de adaptaciones de la enseñanza (Cardona, 2000). El resultado de este estudio se desprende que los profesores que muestran una actitud favorable hacia la inclusión son precisamente quienes utilizaban estrategias más inclusivas como: verificar los resultados de la evaluación, atraer la atención de los alumnos y motivarles) y quienes implementaban prácticas adaptativas con mayor frecuencia que el profesorado con una actitud menos favorable a la inclusión. Alrededor del 70% del profesorado con actitud positiva hacia la inclusión utilizaba siempre estrategias tales como atraer la atención de sus alumnos, motivarlos, consultar los resultados de la evaluación para programar y agrupar pequeños grupos, frente al 30% con una actitud desfavorable.

Esta investigación sirve de aporte a este estudio, todo lo relacionado a que tanto conoce el docente y maneja el término de inclusión escolar, como adapta sus estrategias de pedagogía y didáctica en el aula para el abordaje.

Susan Sanhueza Henríquez, Maribel Granada Azcárraga y Laura Bravo Cópola, (2012). *Chile Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa*. Esta investigación realizada por la facultad de educación de la universidad católica del maule en el área de conocimiento de inclusión educativa y formación del profesorado. Este estudio analizo las actitudes de profesores de Chile (N = 92) y Costa Rica (N = 126) hacia la educación inclusiva. Para ello, planteo como objetivos: identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos colectivos de profesorado; conocer los recursos y apoyos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva; y valorar los principios de la educación inclusiva que subyacen a sus prácticas docentes. Se adoptó un enfoque cuantitativo a través de un diseño descriptivo de tipo encuesta. Las variables fueron las percepciones y actitudes del profesorado hacia la Educación Inclusiva, entendidas estas como las opiniones que manifiestan profesores y profesoras hacia los

principios, medidas y prácticas que sugiere la filosofía de la Educación Inclusiva. Estas variables se midieron con la “Escala de opinión hacia la educación inclusiva” (Cardona, Bravo, 2010). Esta escala se divide en dos partes. La primera contiene las variables demográficas: genero, edad, especialidad, grado académico, niveles en los cuales imparte docencia y años de experiencia. La segunda parte está compuesta por 26 reactivos (proposiciones que expresan una idea relativa a la educación inclusiva) a los cuales se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo y 4=muy de acuerdo). El instrumento fue diseñado con base en otros similares utilizados en estudios previos en la temática (Cornoldi *et al.*, 1998; Cardona, 2006). La adaptación consistió en redactar afirmaciones que correspondieran a la definición operativa de lo que se denominó como percepciones y actitudes hacia la inclusión, seleccionar algunas de las afirmaciones contenidas en los instrumentos consultados de las investigaciones anteriormente citadas y adecuar su terminología y vocabulario a la realidad del contexto sociocultural costarricense y chileno. Posteriormente se sometió el documento al criterio de expertos como procedimiento para validar su contenido.

Los resultados indican en el caso del profesorado de Costa Rica, un alto porcentaje (55%) no está de acuerdo con el beneficio académico que presenta la inclusión de alumnos con NEE. Sin embargo, un alto porcentaje de ellos (90%) manifiesta el beneficio social de la inclusión. En el caso de Chile, los profesores destacan no solo el ámbito social (93%), sino también el ámbito académico (72%). En un análisis diferenciado se pudo observar que son los profesores costarricenses quienes emplean principalmente adaptaciones curriculares no significativas (53% v/s 50%), mientras que los profesores chilenos realizan mayoritariamente adaptaciones curriculares significativas (42% v/s 50%). Uno de los aspectos más sensibles para el profesorado es la dotación de recursos para atender las necesidades educativas especiales. En general el profesorado no cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea educativa (44%), tiempo suficiente para enseñar a todos sus estudiantes (47%) y capacitación para atender adecuadamente a los alumnos con NEE en el aula regular (43%). De igual manera pareciera ser que los profesores de Chile (43%) perciben en ellos mismos una mejor capacitación para generar prácticas pedagógicas más inclusivas, que los profesores de Costa Rica (36%). Los profesores de ambos países sienten que no cuentan con los apoyos necesarios para llevar a cabo prácticas inclusivas los profesores del contexto costarricense y chileno opinan que la ayuda del profesorado en general es muy baja (35%); sin embargo, en el

caso de Chile la ayuda del profesor de grupo diferencial se encuentra más presente (42%). En ambos casos el profesorado siente que cuenta con el apoyo de la dirección de los centros y sus equipos de gestión (53%). Asimismo, coinciden en que los horarios no favorecen el trabajo colaborativo (38%). De interés es la respuesta del profesorado chileno hacia la educación inclusiva, ya que casi la mitad de los participantes (49%) considera que la inclusión presenta más ventajas que desventajas ante un porcentaje inferior (36%) de profesores costarricenses, que consideran que este tipo de educación presenta más ventajas que desventajas (49% v/s 36%). Los profesores participantes presentan una actitud positiva hacia la inclusión, incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas.

En esta investigación permitió analizar las percepciones y actitudes del profesorado, utilizando la escala de opinión hacia la educación inclusiva como un parámetro observacional para la investigación en curso, el cual permitió conocer en el profesorado de cada institución si manejan o tienen apropiación del proceso de inclusión desde la óptica de educación inclusiva.

Martínez, (2012) . Universidad de Alicante. *Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?* El primer objetivo de este estudio fue analizar si el alumnado con discapacidad en el aula puede generar inquietud en los docentes, y en segundo lugar analizar la percepción que tienen sobre su preparación para ejercer su docencia. Finalmente, se examinó si el profesorado percibe una actitud favorable del resto de alumnos hacia sus compañeros con esta problemática. Estos objetivos se analizaron en función del género, edad y ciclo formativo que imparte el profesorado. En este trabajo participaron 116 docentes de diferentes etapas formativas que provienen de diversos centros de educación públicos de Alicante, de primaria, otros de secundaria y el tercero, de la universidad. Los resultados indicaron que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas genera algo de inquietud según la experiencia, el género y el ciclo formativo. Estas variables afectan a la percepción sobre su preparación para impartir su docencia. Por último presentan que los docentes perciben unas actitudes favorables por parte del alumnado hacia los alumnos con discapacidad.

De acuerdo a lo expuesto en el anterior estudio, estos datos facilitaron la descripción del problema y a su vez la necesidad de profundizar en este tema con objeto de promover estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas para llevar a cabo el proceso de inclusión escolar y no de integración escolar.

Chasi Muriel, María del Rosario. (2013). Universidad Técnica de Ambato. Londres. *La inclusión de niños Down a las escuelas regulares y su incidencia en el desarrollo educativo de los niños de segundo año de básica en la escuela internacional cristiana de Londres en la provincia de Pichincha del Cantón Quito, Parroquia la Magdalena*. El presente trabajo de investigación fue realizado con el objetivo de investigar cómo incide la inclusión de niños Down en escuelas regulares en el desarrollo educativo de los niños del Segundo año de Educación General Básica de la escuela Internacional Cristiana de Londres.

Esta investigación aporta el índice de atención a las discapacidades en el aula de clase y algunas estrategias utilizadas por los docentes en colegios privados – públicos.

Cristina Jenaro, (2014). Las universidades de Salamanca, de Extremadura, de Bucarest, realizaron un estudio sobre las “*Necesidades educativas e inclusión escolar: el peso de las actitudes*”, en el cual los resultados obtenidos tras evaluar las actitudes hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. En este estudio preliminar la muestra estuvo compuesta por 91 participantes, todos ellos estudiantes del grado de Maestro, de los cuales un 22% son hombres y un 78% son mujeres, de edades comprendidas entre los 22 y los 45 años (M=28,13; Dt=6,4). Se aplicó el Cuestionario de Opiniones hacia la Integración, que está formado por 30 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos y puntuaciones más altas denotan actitudes más favorables. Los resultados indicaron que las mujeres y quienes tienen contacto con el referente actitudinal consideran que el profesorado está mejor preparado para hacer frente a los retos de la inclusión. Sin embargo, no parece existir una relación lineal entre frecuencia de contacto y actitudes hacia la integración, por lo que es necesario profundizar en el tipo de contacto y en los tipos de necesidades educativas con los que se está familiarizado, para poder determinar el peso de estos factores en la conformación de unas actitudes más o menos favorables.

Los presentes hallazgos así como la continuación del presente estudio nos permitirá establecer pautas para las estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas del proceso de inclusión, los cuales serán elementos clave de la promoción de la inclusión en las aulas del futuro.

### **Nacionales.**

Karen Lorena Leal y Jesús Ernesto Urbina Cárdenas. (2014). Universidad de Caldas. *Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa*. Conclusión es: muestra los significados que un grupo de maestros expresan sobre las prácticas pedagógicas, como posibilidad de contribuir a la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado, en el contexto del conflicto armado que se vive en el departamento Norte de Santander (Colombia). La investigación de enfoque cualitativo se realizó en la Institución Educativa El Rodeo, ubicada en la comuna número 8 de la ciudad de Cúcuta, a partir de la entrevista en profundidad a los docentes. Los resultados describen la noción de los docentes sobre inclusión educativa y desplazamiento forzado, además de los impactos de la inclusión educativa de esta población en sus prácticas pedagógicas. En la discusión se expone una serie de alternativas pedagógicas orientadas a fortalecer la inclusión educativa en las instituciones educativas, tales como el fortalecimiento de la formación docente y la reflexión crítica de las relaciones que se evidencian entre los elementos metodológicos: la Institución Educativa, el docente y el saber pedagógico, el otro en la escuela y la necesidad de un sistema integral de información de los estudiantes.

La obra anteriormente expuesta ha sido de gran importancia para el desarrollo de esta tesis debido al aporte de importantes conocimientos relacionados con la discapacidad, la inclusión y la educación inclusiva, su vista desde el área de la educación de las personas con necesidades educativas especiales y su inclusión en las aulas regulares y que deben tener en cuenta para el proceso.

Soto Builes, Norelly. (2014). Universidad de Manizales. Manizales. *La atención educativa en niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión*. La homogenización de las diferencias entre los estudiantes que ha permitido la escuela moderna con la interpretación que hizo del ideal pansófico de la educación "enseñad todo a todos", como "enseñad todo a todos de la misma manera", ha potenciado la

presunción de un hombre genérico-sano, este ideal a su vez ha permitido que todo aquel que no cumpla los parámetros exigidos desde dicha presunción, quede por afuera de esta categoría y ha posibilitado además, el fortalecimiento del binario normalidad-anormalidad. Lo anteriormente expuesto aporta a la investigación algunas variables claves para el proceso de recolección de la información en cuantos aspectos pedagógicos, conceptualización de la inclusión y didáctica.

Cerón Vega, Edith Yomara. (2015). Educación inclusiva. *Una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental general Santander sede campestre*. La educación colombiana plantea desde hace varios años la educación inclusiva. A raíz de exigencias internacionales y la posibilidad de mejorar la educación del país, teniendo en cuenta la educación y la sociedad como una pareja indisoluble; donde es imposible estudiarlas por separado, todo lo contrario, se nutre mutuamente. Por ende, se deslumbra el ingreso de estudiantes de una diversidad inmensa, con diferentes necesidades y capacidades; desde ese momento se fusiona la educación “normal” y la educación “especial”; dando paso a la llamada educación inclusiva un trabajo que se ha realizado a tiempo pleno, se hace referencia a la I.E.D General Santander, del municipio de Sibate, como lugar prioritario la Sede Campestre, dando una mirada a las políticas educativas e institucionales que encaminen a la educación inclusiva, los cambios y aportes desde la gestión de la institución, para lograr un currículo flexible, adaptado a las necesidades de los estudiantes, en la capacitación de las docentes que viven este proceso, con el fin de evidenciar la equidad y la calidad educativa, siendo la búsqueda incansable del país. Para lograr esta mirada se lleva a cabo un proceso investigativo de s de la IA, la cual permite al docente ser investigador, con un enfoque misto, cualitativo desde la recolección de la información y cuantitativo para el análisis de la información. Facilitando así las estadísticas necesarias. Por ende se fortalece con los aportes de las docentes inmersas en el proceso y que dan evidencias de los avances desde la pragmática de una educación para todos y la anhelada Educación Inclusiva.

### **Regionales.**

Garay Guerrero Nallelith, Quintero Monsalve Sulay Dayana. (2017). *Diseño de una estrategia comunicativa que incentive la inclusión social de los niños con Síndrome de Down en Ocaña, Norte de Santander*. Conclusiones: A través de diferentes actividades realizadas con la comunidad ocañera, las instituciones educativas, fundaciones y por medio de distintos métodos de recolección de información como la encuesta a aproximadamente 60 personas familiares de niños

con Síndrome de Down y personas de la comunidad en general , se logró determinar que una de las causas principales que genera la exclusión social y el rechazo de los niños Down es la falta de información que hay en el municipio sobre lo que es el Síndrome de Down, como tratar a un niño que padece esta condición o que hacer en caso de que en su núcleo familiar haya un niño que presente esta anomalía. En cuanto a la estrategia comunicativa es importante resaltar que es de vital importancia que se sigan realizando este tipo investigaciones, pues a través de ellas se pueden evidenciar las necesidades que tiene la comunidad de ser incluida, escuchada o tolerada, en este caso los niños con Síndrome de Down, que gracias a esta investigación han sido tenidos en cuenta en diferentes espacios de integración social.

Así mismo, una de la conclusión que logro definir gracias a la estrategia comunicativa implantada es que la sociedad necesita sistemas de información que les proporcionen datos importantes sobre un grupo social determinado, es decir, a través de la cartilla muchas fueron las personas que se informaron y lo seguirán haciendo sobre lo que es en realidad el Síndrome de Down, de una manera colorida y didáctica.

Por tal razón, se decidió que la estrategia comunicativa que mejor se adaptaba para lograr la inclusión social de los niños con Síndrome de Down, es informar a padres de familia y comunidad en general sobre lo que es en realidad el Síndrome de Down por medio de una cartilla educativa. Esta cartilla está diseñada de una manera didáctica, con colores llamativos y con gran impacto visual para que quien la vea se interese en conocer a fondo la historia que guarda un niño con Síndrome de Down, su estimulación, alimentación, cuidados y las vivencias de diferentes niños a nivel nacional y mundial.

Es así que con esta estrategia se busca lograr crear conciencia de una condición que hace diferente a una persona, pero que puede lograr sus objetivos de manera éxitos.

Esta investigación es soporte clave para la propuesta de las estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas que se desarrollaran en la investigación.

**Locales.**

Contreras Jáuregui, Magda Milena. (2015). Pamplona. Revista Chilena de Terapia Ocupacional. *Influencia de la participación social en el proceso de rehabilitación basada en comunidad, en las personas con discapacidad del municipio de Pamplona - Norte de Santander.* La Organización Mundial de la Salud en el 2004, define la Rehabilitación Basada en Comunidad como: “Una estrategia de desarrollo comunitario para la Rehabilitación, la igualdad de oportunidades y la integración social de todas las personas con discapacidad, esta se aplica gracias al esfuerzo conjunto de las propias personas con discapacidad, sus familias, organizaciones, comunidades, servicios gubernamentales y no gubernamentales en salud, educación, trabajo, social y otros”. Que permite que las personas con discapacidad cuenten con la Participación Social, la cual se define como un grupo organizado, activo, comprometido y responsable de los actores de la sociedad para alcanzar beneficios comunes. En la mayoría de las investigaciones abordadas en este proyecto se puede notar que una de las principales preocupaciones que se tienen a cerca de la inclusión de los niños con Síndrome de Down es en la parte educativa y social, debido a que no existe un tratamiento especial para las personas que tienen esta condición.

Adriana Torres Contreras. (2015). *Percepciones, actitudes y prácticas educativas de los docentes frente a la inclusión e integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.* Las conclusiones a las que se pueden llegar, a partir del análisis de los resultados, son las siguientes: La población de docentes del estudio se presentó en igual proporción en instituciones públicas y privadas. Los docentes del sector público tienen edades mayores a 46 años, mientras que los docentes del sector privado están en edades menores de 40 años. El género femenino predomina en la población del estudio, tanto en las instituciones públicas como privadas; en cuanto al estado civil, la mitad de toda la población entrevistada son casados. En cuanto a la formación, los docentes participantes del estudio vinculados con instituciones públicas en su mayoría son licenciados con especialización, mientras que los de las instituciones privadas cuentan sólo con el título de licenciados (58,8%). Para la población en general solo el 46,4% cuenta con especialidad. Los entrevistados dictan sus clases principalmente en secundaria (35,4%), tanto quienes laboran en instituciones privadas como públicas. La experiencia en docencia destaca entre 6 y 10 años de trabajo, lo mismo para docentes de instituciones privadas y dentro de las instituciones públicas destacan quienes ejercen hace más de 30 años (33,9%). Los docentes del estudio presentan en

general actitudes favorables hacia la inclusión escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Los docentes del estudio presentan un mayor uso de estrategias educativas inclusivas con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Destacando un mayor uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en los docentes del sector público y de prácticas de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes mayor uso en los docentes del sector privado. Los docentes del sector privado presentaron una actitud muy favorable cuanto al proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales. Los docentes del sector público presentaron una actitud que está a favor de la integración de los niños con necesidades educativas especiales, pero con reserva o dudas sobre su implementación en el aula regular. No se encontró relación estadísticamente significativa entre las actitudes, percepciones y prácticas de los docentes con respecto a la integración e inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y las variables sociodemográficas, formación y experiencia docente.

## **Marco Teórico**

### **Normalización, integración e inclusión a lo largo de la historia.**

A mediados del siglo XX, se creía que las personas con discapacidad se desarrollaban mejor en ambientes creados especialmente para ellos y sus necesidades. Se hicieron así escuelas especiales, centros de trabajo y de recreación. Aunque se obtuvieron algunos resultados positivos, pronto se cuestionó que las personas con discapacidad estuvieran aisladas, sobre todo porque no se estaba logrando satisfacer su necesidad más importante, como era la de hacerles participar de la vida en sociedad (Mora y Saldaña, 1992).

Como consecuencia de aquellas acciones, surgieron los principios de *normalización e integración*. El principio de *normalización* se concreta en el principio de integración, entendido éste como la posibilidad de acceder a un ambiente normativo lo menos restrictivo posible (Martínez, 1993). La normalización en todos los ámbitos, nos lleva a la integración familiar en los primeros años de vida; a la integración escolar, en el período de educación normalizada; a la integración laboral en la edad adulta; y todo dentro de la integración social a lo largo de la vida del individuo. Por tanto, normalización-integración son dos principios estrechamente unidos y relacionados (Durán, *et al.*, 1995).

Sin embargo, el principio de *normalización-integración* no significa tratar a todos los individuos por igual independientemente de sus diferencias y necesidades individuales, sino proporcionar los recursos necesarios que requiere cada persona en función de sus deficiencias, y en cada uno de los ámbitos de la vida, para que pueda desarrollarse lo más posible en los ambientes normales en que se desenvuelve (Durán, *et al.*, 1995; García Pastor y Orcasitas, 1987; García, 1988; Kaufman, *et al.*, 1995 y Verdugo, 1991). Esto implica una cascada de servicios o emplazamientos para las personas con discapacidad que pueden realizarse en función del nivel de repertorios conductuales y de las alteraciones biomédicas (Biklenn, *et al.*, 1989), o bien en función del uso que se haga de los diversos servicios o medios, teniendo en cuenta que estas personas deben situarse siempre en el ambiente menos restrictivo posible (Soder, 1980; Warnock, 1978).

En los años setenta, las organizaciones internacionales adoptaron esta idea y los países que se autodenominaban democráticos empezaron a tomar conciencia. Por ejemplo, integrando a los niños con discapacidad a las escuelas comunes (Durán, *et al.*, 1995; Verdugo, 1995 y Álvarez, 2002). De este modo se avanzó hacia la “Integración Social”, que es la posibilidad de que las personas vivan, laboren, estudien, y se diviertan en los mismos sitios en que lo hacen los que conforman su comunidad. Del modo más parecido a como lo hacen sus congéneres, participando y contribuyendo desde sus capacidades y exigiendo a la sociedad el respeto a su diferencia sin ser excluidos o sobreprotegidos (Álvarez, 2002. Ruíz, 2000 y Priante, 1997).

La integración pretende ser interdisciplinar, es decir, trata de no enfocarse en un solo aspecto, sino de tener en cuenta todos los elementos que se relacionan con la vida de una persona con discapacidad (a su vez, es recomendable atender a la persona de forma interdisciplinar entre varios profesionales de diferentes campos laborales). Abarca, partiendo siempre de sus necesidades, la prevención, diagnóstico, rehabilitación, educación, vida familiar, integración económica, laboral y ocupación del tiempo libre. Dada su gran variedad, no es de extrañar que se disponga de diversas clasificaciones sobre la integración, atendiendo a si es total, combinada o parcial; o funcional, social, entre otros (ONU, 1983; Ortiz, 1995).

Pese a la tendencia a la integración hacia la que han ido evolucionando los servicios para personas con discapacidad, estos procesos de integración no han sido fáciles. La sociedad en general partía de una actitud negativa, seguía considerando a las personas con discapacidad como un grupo excluido. Mientras hubiera grupos marginados que no pudieran desarrollarse plenamente por estar excluidos de la sociedad, no se podía hablar de igualdad llevada a la praxis. Ya en la década de los noventa aparecieron nuevos principios, como la “menor intervención para mejorar la autonomía”; “la proximidad social y vida familiar”; y el carácter global de los problemas sociales, no sólo educativos (Verdugo, 1995).

Hoy en día no basta hablar de integración, ya que se está avanzando hacia un nuevo rumbo con miras al compromiso real de la sociedad, a los cambios de actitud, a la cooperación y a la verdadera participación. Se trata de un cambio que debe nacer en la persona, es una actitud, es una decisión: *la inclusión*. El término “inclusión” está siendo adoptado en el contexto internacional, con la intención de avanzar un paso más respecto a lo que ha supuesto el planteamiento hasta la actualidad de la “integración”. Las razones que justifican este cambio son (Arnáiz, 1996; Álvarez, 2002):

El concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud que todas las personas necesitan estar incluidas en la vida educativa y social; y en la sociedad en general, no únicamente dentro de las instituciones educativas.

El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar, en la vida escolar y comunitaria, a alguien o algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto educativa, física, laboral como socialmente (Ortiz, 2000; Álvarez, 2002).

La atención en las escuelas, universidades y organizaciones inclusivas, se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los miembros con discapacidad o sin ella. De ahí la responsabilidad de los equipos docentes, de las instituciones y de las organizaciones, ya que tienen que acomodar éstas a las necesidades de todos y cada uno de sus integrantes (Arnáiz, 1996).

Asimismo, hay un cambio con respecto al planteamiento de apoyar sólo a personas con discapacidad. El interés se centra ahora en las necesidades *de todos y cada uno de los miembros* de la organización, con o sin discapacidad. En favorecer su desarrollo personal y su rendimiento en un ambiente inclusivo (Mank, 2000).

A diferencia de la integración social, que puede ser parcial, la inclusión es total, o se está incluido o no se está (Forest, *et al.*, 1989).

### ***La inclusión social en Latinoamérica***

Según Eusse, (2007) define la inclusión como un término que contiene un fuerte matiz político y reivindicador, el elemento central de la inclusión es la valorización de la diversidad humana. La inclusión, en términos educativos, va más allá de la mera combinación en una clase entre alumnos con discapacidad y alumnos sin discapacidad; la inclusión implica también una confrontación a todo tipo de exclusiones basadas en factores económicos, sociales, étnicos o sociales (Armostrong, 1998) y una reivindicación de cambio de mentalidad, compartimiento, de distribución de ayudas económicas.

Una escuela para ser inclusiva deberá estar en condiciones de acoger todo tipo de alumnos; y para poder hacer esto deberá mostrar flexibilidad en adaptar su programa de estudios, adaptar y hacer accesibles sus edificios y contar con los necesarios recursos humanos y económicos. No obstante, en el momento actual, en la mayoría de los países la inclusión parece ser más bien un ideal, un objetivo que habrá que intentar alcanzar (Armostrong, 1998) citado por Eusse, (2007).

El término “Inclusión” significa que *todos pertenecen* y “*todos*” significa TODOS. La inclusión parte de la persona y asume que todos somos únicos en capacidad y valía, que toda persona puede aprender, que todos tenemos algo que aportar. La inclusión supone la responsabilidad y la oportunidad de ofrecer a cada persona la ocasión de ser conocida por los demás, de aportar algo, de relacionarse. Es un proceso inacabado y continuo, que se procesa internamente en la persona y que se transmite en sus actos y acciones. Es también una práctica que parte de personas concretas y de sus necesidades, y se construye con ellas. Es asimismo, un proceso

participativo que se construye mediante la libertad y la elección de las personas a quienes va dirigido el apoyo, esto es, mediante la autodeterminación. En definitiva, la inclusión lleva aparejada la aceptación de la diversidad (Forest y Pearpoint, 1989; Arnáiz, 1999).

### ***Inclusión.***

La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa, Según Booth *et al.* (2000)<sup>4</sup> el concepto “necesidades especiales” implica prejuicios asociados, así,

“Si la inclusión se considera más comúnmente como asociada con niños categorizados como “tener necesidades educativas especiales”, entonces su conexión con “Mal comportamiento” se le asocia rápidamente. Esto se debe en parte al significado particular dado a la exclusión dentro de la Ley de Educación de 1986, que utilizó el término para referirse a la exclusión temporal o permanente de los niños de las instalaciones escolares por razones disciplinarias. Así, en la mención de la palabra "inclusión", algunas escuelas se vuelven temerosas que se les pida de inmediato que adopten gran cantidad de medidas para tender un gran número de estudiantes con “dificultades conductuales”.

### ***Conceptualización***

Según (Verdugo, 2003) el término inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad.

---

<sup>4</sup> Traducción libre del autor: “If inclusion is most commonly seen as associated with children categorised as ‘having special educational needs’, then its connection to ‘bad behaviour’ comes a close second. This arises in part because of the particular meaning given to exclusion within the 1986 Education Act, which used the term to refer to the temporary or permanent exclusion of children from school premises for disciplinary reasons. Thus, at the mention of the word ‘inclusion’, some within schools become fearful that it means they are to be immediately asked to take on disproportionate numbers of behaviourally ‘difficult’ students.”

El incluir implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta. La forma de conceptualizar la integración o la inclusión tiene un referente práctico que se observa en la cotidianeidad de las acciones, para así dimensionar el sentido que se le confiere a un término. Por ello, cabe hacer mención de la diferencia entre integración e inclusión a pesar de que finalmente son un continuo que se complementan:

La integración invita a que el alumno ingrese al aula mientras que la inclusión propone que forme parte del grupo, es decir, que pertenezca y todos sean parte del todo.

La integración pretende que los estudiantes excluidos se inserten a la escuela ordinaria, mientras que la inclusión “incluye a todos” y, todos son todos, tanto en el ámbito educativo, físico como social.

La integración se adecua a las estructuras de las instituciones y la inclusión propone, incita, a que sean ellas las que se vayan adecuando a las necesidades y requerimientos de cada uno de los estudiantes, porque cada miembro es importante, valioso, con responsabilidades y con un rol que desempeñar para apoyar a los demás.

La integración se centra en el apoyo a los estudiantes con discapacidad, la inclusión atiende a la diversidad “incluyendo” a la discapacidad, tomando en cuenta las necesidades Ainscow de cada miembro de la comunidad educativa. La inclusión se centra en las capacidades de las personas.

Para algunos, el término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, físico, así como socialmente (Ortiz, 1998).

La persona es lo más importante. La persona es parte de la comunidad. La inclusión asume que todos somos únicos en capacidad y valía, que toda persona puede aprender. Todos tenemos algo que aportar. Es la responsabilidad y la oportunidad de ofrecerle a cada persona la ocasión de

aportar algo, de pertenecer. La inclusión es un proceso inacabado y continuo Ainscow, M. (2001). Se procesa internamente en la persona y se transmite con sus actos y acciones. Es una práctica que parte de las personas concretas y sus necesidades, construye con ellas. Es un proceso participativo con el que se construye mediante la libertad y elección de las personas a quien va dirigido el apoyo.

La inclusión es posible. Parte de nuestros recursos, de nuestro ser humano, de nuestros valores más íntimos. Significa que los otros formen parte de nuestra vida y en función de ellos actuamos.

Hoy en día, la creciente diversidad de estudiantes en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la educación básica, media y superior. Frente a esta realidad, a menudo, encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una oportunidad de enriquecerse y aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano.

Una educación incluyente ve a todos los estudiantes como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, incrementando la posibilidad de una igualdad de oportunidades y con ello, la mejora de la calidad educativa. Una educación incluyente descansa en una actitud y en un sistema de valores y creencias. La educación inclusiva se centra pues en cómo apoyar las cualidades y detectar las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad educativa, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito

La UNESCO, (2005) considera la inclusión como:

*Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una*

*visión común que incluye a todos los niños de la franja atarea adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 25).*

Tanto la integración, como la inclusión educativa, se afianzan en el principio universal de la educación como un derecho para todos y todas sin ningún tipo de discriminación. Corresponde, pues, a la institución educativa realizar todas las acciones que sean necesarias para atender con un servicio de calidad a la diversidad de seres humanos que a ella concurran.

Así entonces, es la Comunidad Educativa (profesores, alumnos y los padres) quien participa y desarrolla un sentido de comunidad participante sin ningún tipo de exclusiones. Se propugna así por una reconceptualización y reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes. En estas condiciones los docentes regulares trabajan en forma coordinada con los docentes de apoyo dentro del aula regular para beneficiar al estudiante al tiempo que constituye una acción fundamental para la generación de la cultura inclusiva en la Comunidad Educativa.

El concepto inclusión no es privativo o exclusivo del campo educativo, es un concepto filosófico y político que involucra a la sociedad toda en el reconocimiento de los derechos fundamentales a todas las personas. En tal sentido, se halla aplicación de la inclusión en diferentes campos de la actividad humana, en la arquitectura, en el urbanismo, en el transporte masivo, en los lugares de espectáculos públicos y no públicos etc., se hallan toda una serie de adecuaciones tendientes a dar cabida a aquellas personas que presenten alguna diversidad: rampas de acceso a los edificios y lugares públicos, vehículos con silletería adecuada para personas con limitaciones sensoriales o motoras, baños adecuados para impedidos físicos, cajeros automáticos, bancos que ofrecen alternativas para acceder a sus servicios, etc. etc.

### **Diferencias Paradigmáticas entre la Integración y la inclusión.**

Para la mayoría de las personas que desconocen la filosofía y el espíritu de las dos tendencias las ven como antagónicas más que como complementarias, o como un continuo en ese

proceso social de cambio paradigmático “acelerado” porque tres o cuatro décadas contra siglos de exclusión son muy pocas, sin embargo, han sido significativos los cambios, tal como lo plantea (Peña, 2000).

El concepto integración educativa para personas con N.E.E implicaba que era la persona con N.E.E. quien debía adecuarse a la institución educativa, mientras que, el de inclusión implica que es la institución educativa la que debe hacer todos los arreglos pertinentes para que todos los estudiante incluidos los que presentan alguna limitación (social, física, cognitiva, sensorial, etc.) pueda beneficiarse efectivamente del sistema educativo, teniendo como fundamento el principio de la heterogeneidad connatural a todos los seres humanos, pues todos, en algún momento de nuestra vida podemos presentar una necesidad educativa (p. 1).

Como indica (Peña, 2000) la inclusión, es la propuesta que se concibe como principio que ha de guiar las políticas y prácticas en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en el que la educación es un imperativo para lograr esa meta, **“que todos se sientan partícipes.”** Se debe partir del supuesto de la diversidad, en la que la diferencia se toma como parte de la normalidad y como un derecho de todos, por ello, es la escuela la que debe estar pensada y preparada para responder a las características de **todos los estudiantes**, partiendo de que todos somos básicamente diferentes, sean cuales sean las circunstancias personales y sociales.

También Ortiz, (2000) reafirma y complementa lo anterior al proponer que es el sistema escolar el que debe cambiar, para que responda a las características de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema integrándose en él. Se plantea una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela en la que tanto los profesores, padres de familia, y estudiantes, participen activamente para fortalecer el sentido de pertenencia a su comunidad, en la que todos tienen un lugar con igualdad de derechos y deberes; por eso se requiere de la transmisión de nuevos valores en la escuela desde un currículo común. *“Podemos hablar ya de una escuela abierta a la diversidad, una escuela comprensiva, una escuela para todos (p.6).*

Durante muchos años, se han puesto en marcha iniciativas y proyectos educativos inclusivos que tienen como referencia los lineamientos establecidos en 1994 en la Conferencia de Salamanca.

Llegó, (2010) propone romper el dilema entre integración e inclusión mediante la diferenciación de ambos términos. En la tabla No. 1 se describen las principales características de cada uno de estos términos.

Tabla 2. Integración o Inclusión

| <b>Integración</b>   | <b>Inclusión</b>   |
|--|--|
| Maneja el concepto de integración escolar como situación física del alumno integrado y como consecuencia, reducida participación.            | Apuesta por la plena inclusión del alumnado con NEE en la vida académica y social de los centros escolares con plena participación.  |
| Sistema especial para los niños y niñas con NEE y un sistema ordinario para el resto.  | Apuesta por un único sistema educativo común que dé respuesta a todas y cada una de las necesidades del alumnado de los centros escolares ordinarios.  |
| Prácticas educativas que perpetúan la exclusión y la segregación de los niños con NEE y considerados como especiales y diferentes a todos.   | Apuesta por una educación de calidad para todos los alumnos/as.  |
| Creencia de que las dificultades del alumno están en su propio déficit y por tanto la intervención se centra únicamente en el propio alumno. | Apuesta por un planteamiento curricular que dé respuesta desde el centro escolar a las dificultades del alumno. Aboga por la necesidad de que la escuela se adapte a la diversidad de dificultades del alumno. |

Fuente: Llegó, (2010, p. 3)

Se observa en la tabla presentada que existen similitudes entre los dos términos en relación a que en ambas se busca que los niños con necesidades educativas especiales compartan un mismo

entorno y las principales diferencias están relacionadas con la respuesta que da la inclusión frente al proceso de integración como lo son, la participación en lo académico y social, una educación de calidad y un sistema educativo común para todos los niños con un currículo que dé respuesta a las necesidades de cada niño.

Echeita, (2006) destaca que para hablar de inclusión el sistema escolar tendría que cambiar sus diversos componentes, factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y los roles de los profesores y directivos, sino simplemente se continuaría hablando de reformas integradoras. Una utilización adecuada del concepto de inclusión educativa producirá un importante avance en la atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Para una mejor atención a la diversidad las escuelas ordinarias deben cambiar su enfoque de trabajo, centrándose en la atención individualizada de los alumnos con NEE mediante la adaptación de programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, en lugar de centrarse en modificar factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje (Blanco 2006).

### **Estrategias y prácticas educativas inclusivas.**

Se entiende por estrategias o prácticas educativas inclusivas aquel tipo de estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todo el alumnado. Kame'enui y Carnine, (1998) sugieren que la forma de enseñanza utilizada por los profesores en las aulas es crítica para el desarrollo de la inclusión. Estos autores consideran que la capacidad de los profesores para presentar, por ejemplo, materiales de aprendizaje de forma motivadora y ordenada que reconozcan la individualidad al tiempo que se atiende las necesidades del grupo, es uno de los mayores retos a los que se han de enfrentar los profesores de las aulas inclusivas. El abanico de estrategias que puede utilizar el profesorado para responder a las necesidades educativas de sus alumnos es amplio y va desde las adaptaciones más generales (estrategias de carácter organizativo), en las que el profesor realiza ajustes de la enseñanza para atender las diferencias inicialmente encontradas, a las adaptaciones específicas (estrategias didácticas), en las que el profesor lleva a cabo cambios o ajustes más especializados referidos al currículum y que implican modificaciones en alguno o en varios de sus elementos (Cardona, Reig y Ribera, 2000).

La transformación hacia una educación más inclusiva trae con ella el compromiso de desarrollar estrategias y prácticas inclusivas en las que las diferencias individuales sean el elemento enriquecedor del grupo, una escuela que haga posible responder adecuadamente a la diversidad de los alumnos.

Por ende, la diversidad busca que se tengan en cuenta las necesidades de todos los niños al momento hacer adaptaciones específicas. Para considerar a la diversidad en el contexto de las escuelas se habla de *Adaptaciones Curriculares del Centro (ACC)*, entendidos como los ajustes que se realizan en todos los elementos de acceso al currículo para su puesta en práctica y organización; recursos materiales, personales y formales. Se incluyen las modificaciones del currículo en cuanto a objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación acordes a las necesidades educativas de los alumnos (González, 2001).

Con el fin de cumplir los lineamientos y políticas internacionales propuestas por la UNESCO y llevar a cabo de mejor manera proceso de inclusión educativa se debe introducir en el aula las ACC antes mencionadas. Este hecho depende ampliamente de las estrategias y prácticas inclusivas que utilicen los profesores a la hora de crear contextos de aprendizaje significativos que respondan a las necesidades de los alumnos, incluyendo aquellos con NEE.

Las *Adaptaciones Curriculares del Aula (ACA)* constituyen las metodologías diversas con las que los profesores desarrollan actividades de aprendizaje diferenciadas, las adaptaciones del material didáctico, la organización de grupos de trabajo y de contenidos. En todos estos casos, los alumnos son los receptores de las adaptaciones (González, 2001).

En este sentido Cardona, (2003) propone dos tipos de adaptaciones, las adaptaciones instructivas y curriculares. Presenta las adaptaciones instructivas como cambios o ajustes en la forma de enseñar de los profesores hacia todos los alumnos y que no requieren modificaciones específicas significativas dentro del currículo. Por lo contrario, las adaptaciones curriculares son ajustes específicos que los profesores realizan hacia los objetivos y contenidos de las materias, estas adaptaciones suelen ser aplicadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Cardona, (2003) plantea que las adaptaciones instructivas se agrupan en seis componentes: manejo efectivo del aula, agrupamiento flexible, enseñanza adicional, enseñanza estratégica, adaptación de las actividades y evaluación formativa. Cada uno de estos componentes está conformado por prácticas específicas que se detallan a continuación.

***Manejo efectivo del aula.***

Se entienden como las acciones que emprende el profesor para organizar y mantener el orden en el aula y crear un ambiente de aprendizaje adecuado para los alumnos. La investigación ha demostrado que cuando se establecen unos patrones de funcionamiento del aula desde el principio de curso se favorece un clima de aprendizaje más motivador donde los alumnos están más centrados en su aprendizaje y se reducen las conductas disruptivas (Emmer, Evertson y Anderson, 1980). Algunos autores destacan por su efectividad la reducción de la ratio, el establecimiento de rutinas y normas, fomentar el respeto por las diferencias y las relaciones personales positivas entre compañeros o llevar a cabo programaciones del aula, teniendo en cuenta tanto las necesidades del grupo como las de los alumnos con NEE (Schumm y Vaughn, 1991). Las prácticas docentes dentro del manejo del aula son: Establecer normas, reglas y rutinas, reajustar espacio físico, adaptar las lecciones para que *todos* puedan aprender, enseñar al grupo como un todo, enseñar algunos alumnos de forma individual, preparar contenidos y actividades distintas para los más y menos avanzados.

***Agrupamiento flexible.***

Consisten en formar grupos de distintos tamaños y según distintos criterios en función de los objetivos planificados y las necesidades de los alumnos. Son una de las formas más tradicionales de adaptación a las diferencias. Actualmente han cobrado especial relevancia para atender las necesidades educativas de los alumnos en las aulas inclusivas por su flexibilidad a la hora de programar la enseñanza y por sus resultados beneficiosos. Los grupos son creados, modificados y disueltos según las necesidades. La investigación sugiere que todos los alumnos tanto los de bajo, medio, como de alto nivel de competencia se benefician (Slavin, 1987) y que un número reducido de grupos (3-4) es preferible a un número excesivo (6-7). En conjunto, los resultados favorecen el aprendizaje en pequeño grupo en comparación con la enseñanza dirigida a

todo el grupo-clase (Elbaum, Moody, Vaughn, Schumm y Hughes, 2002). Cuando se comparan grupos homogéneos con heterogéneos, el efecto favorece al agrupamiento homogéneo (+.12), aunque ambas modalidades, para ser efectivas, requieren la adaptación de los métodos y de los materiales de enseñanza (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers y d'Apollonia, 1996). La investigación sugiere, además, que el agrupamiento flexible favorece el desarrollo de habilidades sociales, además de las académicas (Johnson y Johnson, 2000; Vaughn, Hughes, Moody y Elbaum, 2001).

De las diferentes modalidades de enseñanza en pequeño grupo, merece especial atención el aprendizaje cooperativo. Esta modalidad de enseñanza tiene sentido en las aulas inclusivas porque se basa en la heterogeneidad y fomenta el apoyo entre compañeros y el respeto entre alumnos de diversa procedencia y características. La tarea de los miembros del grupo no es hacer algo en equipo, sino aprender del equipo (Cardona, 2006), al tiempo que se da una responsabilidad individual para participar y aprender (Davidson, 2002). La investigación sobre aprendizaje cooperativo da apoyo a una estrategia de enseñanza que en el marco de la educación inclusiva permite a los alumnos aprender y trabajar en entornos donde los puntos fuertes de cada uno se reconocen al tiempo que se tratan las necesidades individuales (Sapon-Shevin, Ayres y Duncan, 2002).

La investigación destaca, además, los sistemas de enseñanza mediada por un compañero tutor o peer tutoring como una estrategia muy útil y beneficiosa a la hora de atender las necesidades educativas de los alumnos. Se trata de una estrategia de enseñanza, probablemente más estructurada que las anteriores, que representa una alternativa a la enseñanza uno-a-uno (Cardona, 2006) y en la que los alumnos se apoyan mutuamente en su aprendizaje. A través de la enseñanza mediada por un compañero tutor el profesor puede individualizar los materiales de aprendizaje para responder a la diversidad educativa del alumnado (Fuchs *et al.*, 2001) y ofrece más oportunidades a los alumnos para responder y practicar con el contenido que con otras formas de enseñanza (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta y Hall, 1986). Por otro lado, la evidencia de beneficios sociales, instructivos y de coste es abundante. Los estudios llevados a cabo sobre los efectos de la enseñanza mediada por un compañero tutor sugiere que los alumnos que reciben este tipo de enseñanza ganan

en aprendizaje, desarrollan habilidades interpersonales y mejoran su autoestima (LaPlant y Zane, 2002; McMaster, Fuchs y Fuchs, 2002; Thousand, Villa y Nevin, 2002).

Good y Brophy, (1997) afirman que la calidad de la enseñanza impartida por un compañero tutor preparado puede ser superior a la de los adultos por al menos tres razones: (1) los niños usan un lenguaje y ejemplos más apropiados para su edad y con más significado, (2) los compañeros tutores acaban de aprender lo que tienen que enseñar y están más familiarizados con las posibles frustraciones del tutelado, y (3) los compañeros tutores son más directos que los adultos. Asimismo, los tutores también se benefician de esta experiencia, ya que igualmente mejoran sus habilidades interpersonales y autoestima, al tiempo que profundizan en el entendimiento de los conceptos, procedimientos y operaciones que enseñan, probablemente porque necesitan poner en marcha toda una serie de estrategias metacognitivas (Udvari-Solner, Thousand, Villa, Quiocho y Kelly, 2005).

### ***La enseñanza colaborativa.***

Ha demostrado ser positiva tanto para los alumnos como para los profesores (Walther-Thomas, 1997). Los primeros han mostrado mejores resultados académicos, mayores habilidades sociales y mejoras en el autoconcepto y las actitudes, así como en las relaciones entre los compañeros. Los profesores, por otro lado, afirman un mayor crecimiento a nivel profesional, apoyo personal y un mayor sentido de comunidad dentro de las aulas ordinarias. Además, se han observado menos derivaciones a los servicios especiales. No obstante, algunos investigadores son más cautos en cuanto a la efectividad de los métodos de enseñanza colaborativa (Murawski y Swanson, 2001; Zigmond, 2004).

La co-enseñanza puede llevarse a cabo de diferentes maneras, pudiendo variar considerablemente de un equipo a otro. Cook y Friend (1995) hablan de cuatro modelos citado en Cardona, 2006: 93-96):

*Enseñanza interactiva.* Dos profesores enseñan al mismo grupo alternando su intervención por períodos cortos de tiempo (5-10 minutos). Ambos se dan soporte, clarifican cuestiones y complementan sus explicaciones para garantizar un mejor aprendizaje. Enseñan a modo de diálogo. Mientras un profesor habla, el otro solicita aclaraciones, hace demostraciones o presenta ejemplos.

Es importante que los profesores cambien frecuentemente de rol para evitar encasillarse en los roles de profesor principal y profesor ayudante.

*Enseñanza paralela por secciones o grupos rotativos.* Los alumnos, divididos en grupos, van rotando por diferentes secciones en las que se presentan contenidos o se realizan actividades de distinta naturaleza y/o nivel de dificultad. Cada profesor es responsable de una de las secciones. Esta forma de agrupar, además de permitir la presentación simultánea de contenidos distintos, posibilita a los profesores adaptar la enseñanza al nivel de dominio, interés o estilo de aprendizaje de los alumnos.

*Enseñanza simultánea o paralela.* En este modelo, se divide a los alumnos en dos grupos, de manera que: (a) cada profesor trabaja con un subgrupo. En este caso, se divide el grupo-clase en subgrupos, generalmente dos (uno de ellos de tamaño más reducido), que trabajan en contenidos o habilidades específicas. Mientras un profesor enseña al grupo pequeño, el otro enseña al resto, de manera que un profesor puede estar con un grupo que necesita refuerzo o enriquecimiento, mientras el otro atiende a los demás. Los profesores suelen cambiar de rol cada semana o quincena. Este modelo permite la diferenciación en pequeños grupos y funciona particularmente bien para contenidos de naturaleza lineal, dado que el segundo profesor se ocupa de facilitar el apoyo o el enriquecimiento.

*Enseñanza estratégica:* verbalizar procesos, enseñar estrategias de memorización, emplear estrategias captar la atención, motivar y demostrar cómo proceder.

### ***Adaptación actividades.***

Hacen referencia a los ajustes que realiza el profesor de las actividades programadas para el grupo, así como de los materiales, ya sea en el contenido o en el formato, para favorecer el acceso de todos los alumnos al currículum y fomentar su participación. Las modificaciones en las actividades y en los materiales han demostrado tener beneficios académicos y sociales para los niños con NEE, favoreciendo una mayor participación en las tareas y reduciendo las conductas disruptivas (Gunter, Denny y Venn, 2000). Algunas técnicas son, por ejemplo, el análisis y la

descomposición de la tarea en secuencias más simples, el desarrollo de actividades de diversos niveles de exigencia o el diseño y la adaptación de materiales (Schumm y Vaughn, 1991).

Las prácticas más utilizadas son: dar más tiempo, descomponer tareas, proponer diversos niveles exigencia, realizar actividades distintas, emplear materiales distintos, utilizar recursos de ayuda específicos y realizar actividades con ordenador.

### ***Evaluación formativa.***

Hacen referencia a las distintas técnicas que utiliza el profesor con el objetivo de que el alumno aprenda de manera más eficaz. Dichas estrategias contribuyen, asimismo, a una mejora en el rendimiento de los alumnos.

Palicsar, (1986) destaca, por ejemplo, la enseñanza estratégica, es decir, el empleo de técnicas que ayuden a los alumnos a aprender, como el pensamiento en voz alta, estrategias de memorización, de resolución de problemas, de motivación, etc. para favorecer el aprendizaje. Por otro lado, Mastropieri, (1987) señala las estrategias de evaluación continua o formativa como un medio para atender a la diversidad del alumnado en el aula a través, por ejemplo, de la realización de valoraciones continuas del rendimiento, la cumplimentación de registros de control, la comprobación de que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado o la consideración de los resultados de la evaluación a la hora de llevar a cabo las programaciones. Entre las cuales encontramos: evaluar el conocimiento previo, controlar el progreso, planificar según resultados y comprobar nivel dificultad objetivos.

El conocimiento de los profesores hacia estos seis componentes determina la posibilidad o no de una educación inclusiva. No obstante, la implementación de este tipo de adaptaciones no puede reducirse a la intervención de cada docente, sino que debe responder a las políticas establecidas de las escuelas que consideran usar estrategias y prácticas inclusivas.

La acción del profesorado en el aula es determinante para el éxito de la inclusión. Dado que en la práctica resulta muy complicado, si no imposible, integrar en la programación del aula las adaptaciones individuales para el alumnado con NEE, una forma de responder a las necesidades

múltiples y a la vez individuales de todos los alumnos es adaptando estrategias y prácticas educativas que hagan posible la participación de todos. Hacer posible la participación no necesariamente implica siempre hacer cambios sustanciales del currículum. En esta tesis tratamos de documentar no sólo qué prácticas educativas inclusivas desarrolla el profesorado en su aula y la frecuencia con que las implementa, sino también aportar evidencia acerca de la posible relación entre sus actitudes hacia la inclusión y su acción en el aula.

Algunos aspectos fundamentales sobre lo que se entiende por Educación Inclusiva, cuyas características y principios son retomados de (Booth y Ainscow, 2006). Estos principios rectores serían:

La Educación Inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.

La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.

La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como "con necesidades educativas especiales".

La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.

La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de >un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.

Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.

La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

### **Necesidad educativa especial.**

#### ***Antecedentes de las necesidades educativas especiales***

El término necesidades educativas especiales aparece por primera vez en el informe Warnock en Inglaterra; esto a iniciativa de la baronesa Warnock y su equipo de trabajo quienes elaboraron un informe para la administración educativa inglesa, con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar en las instituciones educativas de ese país, en el cual Warnock denotó que era incorrecta la situación dual del sistema educativo que catalogaba aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto era atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asistía a la escuela ordinaria. Por otra parte, este informe considera que las dificultades para aprender se dan en un continuo que va desde las más graves a las más leves, y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad (Warnock, citado en Sánchez y Torres, 1997).

Bajo esta perspectiva un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum (Sánchez y Torres, 1997).

Sin embargo fue hasta la década de los 70's que el concepto de necesidades educativas especiales tomó fuerza y se define como el conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.), que se instrumentan para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporales o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar

hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Gómez, 2005).

En este sentido Casanova, (1990) menciona que todo alumno al incorporarse a la escuela, requiere diversas ayudas pedagógicas: personales, materiales o funcionales para alcanzar y lograr el proceso de aprendizaje adecuado a su edad y a su nivel de desarrollo, cuando se habla de necesidades educativas especiales, como aquellas dificultades mayores de lo habitual, ya sea más amplias o más profundas que presentan ciertos alumnos, se precisan ayudas complementarias específicas de tipo didáctico y/o servicios particulares.

Brennan, por su parte citado por (Sánchez Palomino y Torres Gonzáles, 1997), señala que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia ya sea física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas, afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos apoyos especiales al currículo, o bien a una adecuación de las condiciones de aprendizaje. Dicha necesidad puede presentarse en un continuo que va desde aguda a leve y puede ser permanente o presentarse temporalmente en alguna fase del desarrollo.

Por otra parte para Marchesi y Martín, (1993) el concepto de necesidades educativas especiales hace referencia en primer término, a las dificultades de aprendizaje que llega a presentar un alumno y alude también a los mayores recursos educativos que serán necesarios para atender esas deficiencias en la adquisición del aprendizaje.

Además, Marchesi y Martín, (1993) citados en Garrido, (1993) señalan que los alumnos con necesidades educativas especiales demandan a lo largo de su escolarización, una atención más específica y también mayores recursos educativos para poder acceder al currículo general.

En este sentido el concepto de necesidades educativas especiales, no remite a una dificultad en particular, sino también a los procesos que enfrenta tanto el alumno durante el desarrollo del aprendizaje, como a las características del profesor durante la enseñanza de los contenidos escolares. Lo que significa que la problemática que un alumno puede manifestar no se ubica sólo

en él mismo, sino también en las condiciones del contexto escolar en el que se encuentra (Martínez, 1998).

A finales de los años sesenta, y comienzos de los setenta, se produjeron cambios importantes en la visión que se tenía de las necesidades educativas especiales. El afán por garantizar la igualdad de oportunidades en varios países occidentales hizo que se prestara mayor atención a los niños de las escuelas regulares que no progresaban satisfactoriamente en su aprendizaje; en consecuencia, se registró un aumento de diversas formas de enseñanza correctiva, incluida la organización de clases especiales en las escuelas regulares o en anexos a las mismas (Ainscow, 1995).

Aun cuando las prácticas de educación especial tuvieron su inicio a comienzos de los años sesenta, durante la primera parte de ese periodo se hizo hincapié en la atención de los niños con discapacidad. En muchos países la educación especial pasó a depender de un proceso de evaluación con el que los niños se clasificaban según las discapacidades observadas. Así a lo largo de los años la educación especial acabó considerándose a sí misma y por los demás como un mundo aparte; dedicado a la atención de una reducida proporción de niños calificados como discapacitados. Las personas que se dedicaban a esta educación especial mantenían pocos contactos con las escuelas regulares. En algunos países esta tendencia al aislamiento se vio reforzada por el hecho de que gran parte de la educación especial corría a cargo de organizaciones voluntarias, y que algunas escuelas especiales estaban situadas en lugares alejados de la comunidad (Marchesi y Martín 1993).

Es por esto que se dice que “un niño o niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a el proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (SEP/DEE, 1994, No.4.0.5).

De esta manera cabe resaltar que cualquier alumno puede llegar a presentar necesidades educativas especiales, derivadas de los aprendizajes que ha de adquirir en el ámbito escolar y no todos los alumnos alcanzan las metas de aprendizaje uniformemente en relación a sus demás

compañeros, para lo cual va a requerir de una alternativa de aprendizaje asistido por el profesor, quien deberá tener en cuenta las adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades de los alumnos. Ante la integración educativa como medio para lograr dichas adquisiciones educativas de los alumnos, una de las posturas es situarla desde un esquema normalizador que perciba a los alumnos con necesidades educativas especiales en situaciones de igualdad con sus pares, entendiendo la integración escolar como un proceso que permite la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a los escenarios regulares.

Sin haber sido documentado sistemáticamente, el término de necesidades educativas especiales, primero, fue asimilado por los especialistas como un concepto más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje, esto es, una innovación al campo de la educación especial, como ya había ocurrido con los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Posteriormente se consideró como un alusión de la discapacidad, es decir, como una manera más noble y menos peyorativa para referirse a los discapacitados, ya que se comprendió que un niño presenta necesidades educativas especiales, cuando tiene mayores dificultades que sus compañeros para acceder al currículum básico determinado para su edad, ya sea por razones físicas o intelectuales, temporales o permanentes, y que requieren de ayuda de tipo personal, curricular o material (Bautista, 1993; Marchesi y Martín, 1993; Aguirre y Cervantes, 2001).

Las necesidades educativas especiales son de carácter interactivo y relativo, esto es: el carácter interactivo se refiere a que considera a los problemas enfrentados por el profesor en el proceso de enseñanza de los contenidos escolares y puede reconocer que las dificultades del alumno surgen de la interacción entre las características de éste y las del contexto escolar en las que se desenvuelve. Por otra parte son relativas por que no son estáticas ni absolutas sino cambiantes; dependen del nivel de la comunidad escolar que sirve como marco de referencia, también de los objetivos educativos que se planteen, de los niveles que se exijan, de los sistemas de evaluación que se apliquen y de los recursos disponibles, los cuales pueden acentuar o minimizar las necesidades especiales; esto es, mientras más rígida y homogénea sea la oferta educativa de una institución mayor número de necesidades especiales presentarán. Por lo anterior, el concepto de necesidades educativas especiales ha introducido cambios importantes en la concepción del

currículo, en los métodos de enseñanza, en la formación de los profesores y en la administración escolar.

En este sentido, para Puigdellivol, (1998) las necesidades educativas especiales no son una característica solo del alumno; más bien surgen de la dinámica establecida entre sus necesidades personales y las respuestas que recibe de su entorno, sobre todo en los contextos familiar y escolar.

Por otro lado, González, (1999) define a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales como la atención educativa ofrecida a los niños que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial o en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural, que no les permite seguir al mismo ritmo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de estas atenciones especiales se intenta conseguir el máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos alumnos, respetando las diferencias individuales que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así se define que un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que, por razones físicas, psicológicas y/o sociales requiere apoyo para interactuar con su medio y, de no proporcionárselo, viviría en desventaja y por debajo de su nivel potencial de desarrollo, siendo aquel que requiere adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas acordes con su dificultad para acceder al currículum básico (SEP-DGEE, citado en Frola, 2004).

Por otra parte, para Salvador, (1999) el concepto de necesidad educativa especial refiere al conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno) que se requieren para la educación de alumnos que por diferentes razones no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela. Esta necesidad se deriva del entorno social del sujeto que debe ser resuelta para acceder a los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes básicas en el ser humano y así integrarse a la sociedad que pertenece.

Cada una de las diferentes concepciones que se mencionan, dejan claro que las necesidades educativas especiales no se refieren a una dificultad en particular, sino a las demandas escolares

que se manifiestan dentro del contexto en donde se desarrolla la adaptación que tiene el alumno con los contenidos y el medio social que le rodea, facilitando así o entorpeciendo el acceso a los contenidos curriculares y a una integración social; ya que un alumno puede enfrentar dificultades cuando en relación con sus compañeros de grupo, no logra desarrollar los distintos contenidos que integran el currículo escolar de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se encuentre. Por lo tanto, se deben integrar a su proceso educativo mayores recursos o diferentes, con el fin de que logre los objetivos curriculares de no ser así, se considera que este alumno presenta necesidades educativas especiales (Bautista, 1993).

### ***Concepto de Necesidades Educativas Especiales en la Actualidad***

Galloway y otros (1994) recogen tres discursos diferentes relativos a formas de conceptualizar la evidencia de las necesidades educativas especiales:

El primero hace referencia a las necesidades especiales del alumno. Es esencialmente individualista, atribuyendo las dificultades de aprendizaje a factores del alumno, su familia y los antecedentes sociales. Implica la necesidad de recursos especiales para ellos.

El segundo guarda relación con la eficacia del profesor y la escuela. Reconoce explícitamente que el aprendizaje y las conductas problemáticas pueden atribuirse, al menos en parte, a tensiones en el desarrollo del currículo y al clima pedagógico o escolar. Se hace una llamada al desarrollo profesional y a la formación en ejercicio como forma de promover el aprovechamiento escolar. Es esencialmente un discurso profesional.

Por último, las incidencias en el fracaso escolar que demandan una reforma legislativa radical. Es esencialmente una variante política del discurso anterior.

Para Sola y López, (1999) al hacer mención a las necesidades educativas especiales se está reconociendo una diversidad de sujetos ante los procesos de aprendizaje. Ello exige un análisis pormenorizado de los distintos elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características de los estudiantes.

En este sentido, se puede decir que la diversidad hace referencia a las diferencias individuales y a los diferentes contextos de actuación de acuerdo con las características de los estudiantes (físicas, psíquicas o sensoriales), los condicionantes familiares y sociales y las circunstancias escolares.

Ortiz, (2000) define “La necesidad educativa es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal; sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones” (Riddell, 1998).

Duk, (2001) Necesidades Educativas Especiales: se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

Las Necesidades Educativas Especiales se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje de: • Medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula, servicios de apoyo especial, las responsabilidades son compartidas entre todos los profesionales, la organización para la atención se orienta desde el Proyecto Educativo Institucional o Pedagógico y la apertura de la institución se da en los procesos académicos, social y laboral.

### ***Necesidades Educativas Especiales en Colombia.***

Según el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.), en Colombia, en el marco de la atención en el servicio educativo para la población con Necesidades Educativas Especiales

(N.E.E.), establece orientaciones pedagógicas para los siguientes grupo de estudiantes: estudiantes con limitación auditiva, estudiantes con limitación visual, estudiantes sordos, ciegos, estudiantes con autismo, estudiantes con discapacidad motora, Estudiantes con discapacidad cognitiva, estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

### ***Tipos de Necesidades Educativas Especiales***

En el Informe Wamock, (1978) se identifican las necesidades como especiales o no en relación a los diferentes elementos del currículo y/o los medios de acceso a éste y se distinguen cuatro grandes grupos:

*Necesidades educativas especiales de niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales.*

Estos alumnos tienen necesidad de aprender técnicas especiales, aprender a usar equipos especiales, medios, recursos adaptados o desplazamientos asistidos. Plantean necesidades en relación al aprendizaje que exigen el uso de técnicas específicas adicionales a las generales.

*Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas.*

Son aquellas que presentan determinados alumnos que no son capaces o no están preparados para adaptarse a la escuela y/o a las tareas de aprendizaje propuestas, por razones sociales o psicológicas. Plantean necesidades educativas en relación a su proceso de desarrollo personal, a la enseñanza específica de materias básicas y en tomo a la organización y agrupamientos en el currículo.

*Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje.*

Suelen diferenciarse dos subgrupos de necesidades dentro del mismo. Algunos de estos niños necesitan adaptaciones curriculares significativas y permanentes, mientras otros tienen esas necesidades de forma transitoria. Existen amplias variaciones en cuanto a la madurez, capacidad y progreso educativo de estos alumnos.

*Alumnos con dificultades emocionales y conductuales.*

Necesitan especial atención en su currículo respecto a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación, y cierto grado de individualización en sus relaciones,

métodos de enseñanza, contenidos disciplinares' ritmo y modelos de aprendizaje. El trabajo ha de planificarse tanto a nivel cognitivo y social/emocional como a nivel actitudinal.

Según lo reflejado aquí, las necesidades educativas especiales se circunscriben a la provisión de medios especiales de acceso al currículo, o de la necesidad de modificar distintos elementos curriculares, o de prestar una atención particular al contexto social y al clima emocional (Wamock, 1978). Desde este punto de vista se podrían concretar las necesidades en base al tipo de demanda curricular o de servicios que requieren, tal como se refleja a continuación:

*Necesidades Especiales de Adecuación Curricular:*

- NEE de adaptación de objetivos
- NEE de adaptación de contenidos
- NEE de adaptación de metodología
- NEE de adaptación de la evaluación
- NEE de adaptación de temporalización

*Necesidades Especiales de Provisión de Medios de Acceso al Curriculum.*

- NEE de provisión de situaciones educativas especiales (emplazamiento)
- NEE de provisión de recursos personales
- NEE de provisión de materiales específicos
- NEE de provisión de acceso físico a la escuela y sus dependencias

***Entre necesidades generales y especiales.***

Si tomamos en consideración los dos principios básicos que reiteradamente se mencionan en la legislación y la normativa actual de nuestro contexto educativo -el derecho a la educación de todos los ciudadanos y el que los fines de la educación son los mismos para todos- convendremos en que todos los estudiantes participen de unas mismas condiciones de provisión de medios y recursos de orden material y personal que les permiten acceder a los fines generales de la educación. Ahora bien, para que estas finalidades puedan llevarse a término hay que adoptar desde los centros educativos una organización que posibilite esa formación básica y común reconociendo la heterogeneidad y las necesidades de todos los alumnos/as.

Los problemas empiezan a surgir cuando se tienen que conjugar las implicaciones del principio de igualdad con la evidencia de necesidades especiales. Es clara y positiva la evolución que se ha experimentado con el intento de pasar de concepciones segregadoras a otras que resultan menos peyorativas.

En un intento de comprender el significado de las necesidades educativas Solity, (1991) indica que existen dos problemas fundamentales: distinguir entre necesidades y respuestas y definir las necesidades educativas. A su vez, considera que mientras que no es difícil encontrar definiciones de 10 que son las necesidades educativas especiales, son bastante ambiguas las definiciones de 10 que son las necesidades educativas.

Para Alberte, (1995) la acepción de necesidades educativas especiales se puede aplicar a todo o casi todo y toda necesidad educativa puede ser vista como algo especial. En este sentido, podríamos decir, en términos muy amplios, que todo alumno es alumno con necesidades educativas especiales ya que cada uno tiene características individuales que lo diferencian de los demás y necesita una educación acorde con las mismas.

Hay autores que consideran que la noción de necesidades especiales deriva del enfoque tradicional en el que la diferenciación estaba unida a valoraciones basadas en prejuicios discriminatorios.

Fulcher, (1990) argumenta que el tema y tópico de los alumnos con necesidades especiales debería ser examinado desde plataformas teóricas y sociales. Considera que la noción de alumnos con necesidades educativas especiales no es el camino para acercarse a la igualdad en el sistema educativo. Es una nueva categoría en lugar de dejar de serlo y, como tal, trabaja estructuralmente de la misma forma que algunas de las categorías previas. Lejos de disolver las prácticas históricas de exclusión de alumnos, para este autor, el concepto de necesidades educativas especiales añade nuevos problemas a los alumnos así definidos:

" ... la noción de alumno con necesidades especiales constituye una estrategia de poder para los ya poderosos aparatos educativos" (Fulcher, 1990: 354).

Con respecto al término necesidades educativas especiales, Barton (1986) llega a decir que en la gran mayoría de los casos no es más que un "eufemismo para el fracaso" (p. 273).

Garanto, (1993) reflexiona sobre dicho término y manifiesta:

"A mi entender, sería mejor hablar de necesidades sin más ya que los calificativos de educativas y especiales acotan espacios disciplinares y de desarrollo y se siguen considerando "especiales" como si hubiera de nuevo una dicotomización entre lo que son meramente "necesidades" y lo que son "necesidades especiales" (p. 10).

Para Carson, (1992) es, precisamente, dentro de este contexto de clarificación de las necesidades comunes o generales como mejor podemos encontrar la terminología más adecuada. La decisión de respuesta a las mismas podría estar en el contexto de la atención a las necesidades generales, pues los niños que tienen necesidades especiales tienen las mismas necesidades generales que todos los demás niños, de hecho, las llamadas especiales pueden verse en términos de dificultades particulares en la respuesta a las necesidades generales que tienen, lo que no significa negar la atención específica que requieran.

El propio principio de individualización pone de manifiesto que cada estudiante es diferente de los demás en determinados aspectos. Las diferencias además de ser particulares, son distintivas en la propia persona. En el ámbito escolar están configuradas fundamentalmente por las características de los estudiantes y las circunstancias en las que se desenvuelven (ambiente de aprendizaje, relaciones de comunicación, regulación de los conflictos, valores y actitudes hacia las diferencias, etc.). Por tanto, las necesidades educativas, derivadas de las diferencias individuales hay que establecerlas con carácter provisional y en continua revisión, prestando atención a la influencia que sobre ellas tenga el currículo que se desarrolle, las ayudas disponibles y la participación del alumno en el mismo.

A su vez, es preciso tener en cuenta que las características del entorno escolar y de la propia práctica educativa pueden ser generadoras de necesidades educativas. La rigidez organizativa y metodológica junto con planteamientos homogeneizadores, lejos de favorecer desarrollos

educativos para todos los alumnos en consideración de las necesidades individuales, pueden ser causa de dificultades añadidas al no tener en cuenta los principios fundamentales de una educación de calidad.

En general, hasta ahora la utilización del término de N.E.E. ha venido asociado generalmente a dificultades o incapacidades de los alumnos. De todos modos, y reconociendo los importantes avances que se han venido produciendo, estamos aún lejos de considerarlas como algo enriquecedor para todos y para el desarrollo de procesos educativos individuales y colectivos. Como pone de manifiesto Zabalza, (1996) la defensa del derecho a la diferencia y a ser tratado por igual constituye uno de los valores más destacables de la educación de nuestros días al que merece la pena dedicar grandes esfuerzos a su consecución.

Así pues, percibir la diversidad como enriquecimiento para todos -y no como dificultad- precisa entender las diferencias como aspectos positivos de cada ser humano. La formación de actitudes positivas en este sentido o la modificación de las negativas, tanto en los alumnos como en los profesores y la comunidad educativa, aparece como un reto en la consolidación del cambio de enfoque.

### ***La Nueva Concepción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE).***

Duk, (2006) desde la nueva concepción de las NEE y la inclusión, ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de alumnos, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales. Desde esta visión el concepto de NEE se amplía bajo el entendido, que cualquier niño o niña puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo.

Hasta hace relativamente poco, se consideraba en muchos países, que sólo los alumnos con algún tipo de "deficiencias" o discapacidad debían recibir educación especial y que la mejor forma de atenderlos era agrupándolos según categorías diagnósticas en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela regular, en las que se les brindara una educación adecuada a sus

necesidades específicas. En esta concepción subyace la idea que las dificultades que presentan los alumnos para aprender, ocurren a causa de sus propias limitaciones, sin tener en cuenta el contexto donde éstas tienen lugar y por tanto, pone el acento en identificar el problema y prescribir el tratamiento apropiado.

El predominio de este enfoque clínico-rehabilitador, condujo a que la educación especial se convirtiera en muchas partes en un asunto de "todo o nada", ya que sólo los alumnos con algún tipo de déficit eran destinatarios de las ayudas y recursos especiales, mientras que otros muchos alumnos que tenían NEE, seguían en las aulas comunes sin ningún tipo de ayuda, incrementando las cifras de fracaso escolar.

Si bien este enfoque se sigue dando en muchas partes del mundo, durante las últimas dos décadas se observa una fuerte tendencia internacional a abogar por el desarrollo de escuelas integradoras en las cuales todos los alumnos y alumnas aprendan juntos y se beneficien de una enseñanza de mayor calidad, haciendo realidad los principios de igualdad de oportunidades y equidad.

### ***El Carácter Interactivo de las Necesidades Educativas Especiales.***

En la actualidad existen suficientes evidencias que demuestran que las NEE surgen de la interacción de múltiples factores, algunos inherentes al propio niño, como por ejemplo las discapacidades, otros asociados a sus circunstancias socio-ambientales y culturales, otros relacionados con la respuesta y oportunidades educativas que se les ofrece.

Desde esta perspectiva, se considera que las NEE son de carácter interactivo, es decir, que dependen de las condiciones del propio alumno como de las características del contexto educativo en el cual se manifiestan. Este nuevo enfoque implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte correctivo o compensatorio ofrecida a los alumnos que presentan dificultades en la escuela, ya que desplaza el foco de atención del problema del alumno individual al contexto educativo y pone de relieve que las decisiones curriculares que los docentes toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan, las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas, tienen una poderosa influencia en el aprendizaje de los niños y que, en

consecuencia, la escuela juega un papel determinante en los resultados del aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporcione a sus alumnos puede contribuir a superar, minimizar o compensar las dificultades de aprendizaje o por el contrario, agudizarlas e incluso crearlas, producto de una enseñanza inadecuada.

De allí, que en muchos países, educadores e investigadores han comenzado a explorar la potencialidad de nuevos enfoques, con miras a superar las limitaciones de los enfoques tradicionales para abordar las dificultades de los alumnos, éste ha sido denominado por la UNESCO, el enfoque Curricular de las Necesidades Educativas Especiales, con la intención de poner el acento en la interpretación de las dificultades de aprendizaje, a partir de la forma en que los maestros organizan los contenidos y actividades de enseñanza y las condiciones que crean en el aula para estimular la participación y apoyar el aprendizaje de todos los alumnos. En otras palabras, la "perspectiva curricular" no se limita al alumno, sino que se amplía al contexto educativo para introducir en éste, los cambios que se estimen necesarios, centrando el análisis y los esfuerzos en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, el carácter interactivo de las NEE determina que éstas sean relativas y cambiantes dependiendo del contexto educativo donde se expresen y de los criterios con que sean interpretadas y definidas. Dicho de otro modo, las NEE que pueden presentar determinados alumnos, por las causas que fueren, no serán exactamente las mismas en una escuela u otra, sino que tendrán una dimensión y matices distintos en función de la respuesta y características de cada escuela, de cada docente.

Es más, la experiencia demuestra que el mayor o menor grado de dificultad que se le atribuye a un alumno en particular, está directamente asociado al nivel de dificultad que representa para el docente enseñarle. Este hecho pone de manifiesto que las actitudes, expectativas y nivel de formación que tengan los docentes para asumir la enseñanza de alumnos que de por sí, plantean mayores retos al maestro, constituyen un factor clave a considerar en el desarrollo de las políticas de inclusión.

En este sentido, la preparación y apoyo a los docentes es de capital importancia para el éxito de la inclusión. Es necesario ayudar a los educadores a modificar sus esquemas previos mediante los cuales conciben las NEE como problemas a resolver por medio de la intervención de especialistas, a fin de que éstas sean percibidas como oportunidades de desarrollo profesional, en la medida que constituyen una valiosa fuente de información y retroalimentación para la revisión y mejora de sus prácticas docentes.

Una educación inclusiva según material del Ministerio de Educación en la guía n°12 del 2006, supone la aceptación de una nueva concepción de la educación, la cual presenta, entre otras, las siguientes características<sup>5</sup>:

Defiende la educación intercultural.

Recoge la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993).

Acepta una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje.

Construye un currículo común y diverso.

Fomenta una participación activa social y académica.

Ofrece unas enseñanzas prácticas adaptadas.

Establece una agrupación multiedad y flexible.

Incorpora el uso de la tecnología en el aula.

Se propone enseñar responsabilidad y establecer la paz.

Fomenta amistades y vínculos sociales.

Pretende la formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes

De otra parte (Barrios, 2009) busca dar cuerpo a una definición sobre educación Inclusiva, y propone que:

“La diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La integración escolar permite a los alumnos con discapacidades participar del aprendizaje junto con los demás alumnos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de una escuela común. La

---

inclusión o Educación Inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. “(p.2).

Al mismo tiempo establece una serie de supuestos que debe llevar este tipo de educación, cuyo supuesto básico es que:

“hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. Implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos.”

### **Escuela inclusiva**

Stainback y Stainback, (1992) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales. Esto implica pasar de una institución basada en valores de competencia a valores de cooperación.

Uno de los rasgos esenciales de una escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Bajo esta perspectiva de trabajo, los apoyos se organizan y son recibidos dentro del aula.

Otro aspecto considerado por la educación inclusiva es que en las escuelas donde los estudiantes, padres y profesores no establecen amistades, compromisos y lazos entre ellos, es decir, donde hay una ausencia de comunidad, hay un aumento de problemas con una disminución de

logros (Carrillo y Pachón, 2011) esta falta de comunidad es un reflejo de una sociedad cada vez más urbana, compleja y despersonalizada, es decir, excluyente.

Una línea más de la inclusión es el aprovechamiento de los apoyos y recursos naturales de la comunidad educativa. La educación inclusiva pretende unir esfuerzos, no duplicarlos. Aprovechar los recursos y apoyos naturales que ya existen para servir a toda comunidad educativa.

Para el Center for Studies on Inclusive Education CSIE, (1997) citado por Moriña, (2004). *La escuela inclusiva es solo una pieza del rompecabezas, un elemento de una sociedad inclusiva. El éxito de una escuela inclusiva no es solo crear una educación de calidad para todos los alumnos, sino también establecer un paso crucial a la hora de ayudar al cambio de actitudes discriminatorias, para crear comunidades de bienvenida y desarrollar una sociedad inclusiva (p. 34).*

Para el CSIE todas las personas, como sujetos de derecho, en este nuevo milenio deberán contar con su propio espacio social según sean sus condiciones, características o necesidades; la sociedad en general deberá estar estructurada para respetar e incluir a todas las personas a pesar de su condición, por lo que es la educación la llamada a posicionarse como paradigma dominante en esta nueva sociedad al “paradigma Inclusor”

Para, atender a la diversidad y responder a los lineamientos propuestos por la UNESCO (1994) es importante que una escuela promueva la participación de todos los estudiantes, desarrollando estrategias y prácticas inclusivas que hagan posible responder de manera adecuada las diferencias y necesidades de cada uno de sus alumnos.

Según Peña, (2002) la escuela inclusiva:

*Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos de la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Peña, 2002, p. 9).*

El enfoque de la inclusión educativa implica la modificación de la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuestas a las necesidades educativas de todos los niños/as, de forma que tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

Peterson, (2002) resume la naturaleza de las escuelas inclusivas en cinco características fundamentales:

*Fomentar los principios democráticos de igualdad y justicia social*, con el fin de ayudar a los alumnos a desenvolverse como ciudadanos democráticos.

*Incluir a todos* en el aprendizaje, sin importar cultura, etnia, lenguaje, género o capacidad.

*Adaptación a la enseñanza y el currículo en función de las habilidades de los alumnos*, los profesores son los encargados de realizar ajustes tomando en cuenta las necesidades de sus alumnos con el objetivo de generar modificaciones o programas especiales para los estudiantes que lo necesiten.

*Promover el aprendizaje cooperativo* que involucren a todos los estudiantes mediante estrategias de apoyo mutuo utilizando los recursos necesarios y el apoyo de la comunidad.

*Establecer fuertes vínculos con las familias y comunidades*, al ser las familias parte esencial de la educación de los estudiantes, las instituciones inclusivas deben mantener programas permanentes de capacitación, orientación y apoyo en el proceso educativo. Los profesores son los encargados de desarrollar un plan dentro de la escuela para que en conjunto con la familia tomar decisiones.

Es decir, una escuela inclusiva brindaría un espacio donde cada alumno se sienta parte importante, que sus ideas sean aceptadas, respetadas y sus decisiones individuales sean apoyadas por sus maestros y compañeros de clase.

Una escuela inclusiva que responda a los lineamientos propuestos por la UNESCO, debe lograr involucrar a toda la comunidad educativa en la consecución de tales fines a partir de políticas, mecanismos y estrategias claras, lideradas por la autoridad a cargo con el fin de promover la participación de todos.

Tal como lo plantea la UNESCO, (2004) en el temario abierto sobre educación inclusiva:

“La educación inclusiva significa desarrollar escuelas que acojan a *todos* los alumnos, cualquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibirlos como un problema. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos – formal y no formal – que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas.”

Naicker y García Pastor, señalan que:

*“La educación inclusiva, en tanto el derecho de todos a la educación, requiere de un mayor desarrollo conceptual y filosófico que permita comprender los nuevos sentidos que se intentan movilizar a través de ella; a la vez que requiere desarrollar su dimensión práctica, la cual, en todo caso, variará de contexto a contexto. De tal modo que, la forma que adopte la educación inclusiva, dependerá de las orientaciones que privilegie, el estado de desarrollo del sistema educativo, las características de la formación pedagógica de los agentes educativos, las condiciones físicas, las opciones y decisiones fiscales que se tomen, y en general, de los recursos del contexto y de las visiones que los sujetos involucrados promuevan en sus interacciones cotidianas”.*

Si se remite al momento actual, las investigaciones y las reflexiones teóricas en relación con los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, aún han avanzado un paso más. Si bien hasta el momento hemos visto una evolución de la forma de entender la integración concretada en tres fases principalmente, el discurso teórico actual trasciende del término integración hacia un nuevo concepto: la Escuela Inclusiva.

Varios autores (Marchesi, 2002) se sitúan en una postura crítica frente a la escuela integradora, manifestando que sus planteamientos han sido claramente insuficientes.

Este enfoque ha sido considerado insuficiente en la medida que limita la integración educativa y no tiene en cuenta a un amplio colectivo de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada. Lo que estos autores nos quieren decir es que la integración educativa ha seguido centrándose en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus condiciones personales de discapacidad o sobredotación, sin tener en cuenta a la amplia masa de alumnado demandante de medidas individualizadas a causa de sus dificultades de aprendizaje.

Desde este punto de vista, esta cuestión se explica a partir de una mala interpretación del espíritu o la esencia del concepto de necesidades educativas especiales, sin cuya plena asunción por parte de todos los sectores implicados, como son los padres, profesorado, alumnado, administración... resulta complicado avanzar hacia posiciones más holística, hacia concepciones más globales que trasciendan de forma definitiva del concepto deficitario.

Lo que se está planteando no es más que una respuesta a la diversidad del alumnado, pero una respuesta eficaz, una educación de calidad para todos, que desde luego va más allá de la reforma de la Educación Especial, exigiendo una profunda transformación de la educación.

Esta transformación a la que se refiere supone tener en cuenta, según Stainback y Stainback (Stainback, 1999) los siguientes principios:

Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario que valora positivamente la diversidad.

Aceptar en las escuelas, de forma lógica, a todo el alumnado de la comunidad natural en la que éstas se encuentran, con independencia de sus características personales.

Incluir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar.

Desarrollar redes de apoyo.

Integrar alumnado, personal y recursos configurando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presenten, adaptar el currículo y dar apoyo al alumnado que lo precise.

Adaptar el currículum cuando sea necesario, en lugar de ayudar al alumno a adaptarse al currículum ya prescrito.

Mantener flexibilidad en cuanto a las estrategias y la planificación curricular.

Tras la lectura de estos principios, se puede deducir que al hablar de Escuela Inclusiva, supone referirse a otro tipo de escuela, para cuya consecución se requieren numerosos y sustanciales cambios. (Marchesi y Coll, 2005) enumera una serie de requisitos a modo de resumen para el logro de una Escuela Inclusiva. A través de la transformación del currículum, la formación del profesorado, un liderazgo efectivo, la modificación de la cultura y la organización de la escuela, así como adquirir un compromiso con el cambio.

Esto es una tarea difícil y que, por lo tanto, tiene mucho que ver con un proceso de cambio, la creación de centros inclusivos, o de centros lo suficientemente flexibles como para dar cabida a todo el alumnado y no excluir a nadie. También pueden surgir otras limitaciones y oposiciones a este proceso de cambio si tenemos en cuenta que serían transformaciones radicales con las formas tradicionales y selectivas de las que históricamente proviene nuestro sistema educativo.

## **Marco Conceptual**

***Inclusión:*** es incluir un objeto o personas en un entorno

***Inclusión educativa:*** todos los niños y niñas, jóvenes, con o sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares con un área de soporte interdisciplinaria.

***Integración:*** alianzas o acciones para incorporar un grupo en funciones específicas

***Integración escolar:*** estrategia educativa novedosa e innovadora que da respuesta a las necesidades de los sujetos con discapacidad o dificultad en el aprendizaje

***Necesidades educativas especiales:*** necesidades pedagógicas y terapéuticas que se ponen en marcha para compensar una alteración o dificultad en la población escolar que lo requiera

***Discapacidad:*** falta o limitación o restricción de cualquiera de los sistemas que posee el ser humano que dificulta o imposibilita su desempeño.

***Estrategia:*** acciones inmediatas encaminadas hacia un fin específico

***Institución educativa:*** establecimiento que ofrece servicios de formación de talento humano en cualquiera de sus modalidades

***Comunicación:*** transmisión de señales mediante códigos

## **Marco Legal**

En los últimos años, la inclusión se ha convertido en una “agenda global” (Pijl *et al.*, 1997 citado por Ainscowa, Booth, and Dysona, 2006). Organizaciones nacionales e internacionales, así como gobiernos nacionales, se han comprometido a Desarrollo de la educación al menos a nivel de la retórica. Esto ha tomado la forma de una suscripción a los principios Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la promulgación de una serie de Documentos de orientación a las escuelas incluido el índice para la inclusión por (Booth & Ainscow, 2002; Booth *et al.*, 2000) lo que implica que “no sólo que las escuelas deben educar Número de estudiantes con discapacidades, pero que deberían preocuparse por Aumentar la participación y los amplios logros educativos de todos los Estudiantes que han sido históricamente marginados.”.

Otro documento importante dentro del proyecto mundial hacia una educación inclusiva es el signado en la conferencia que aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción, son documentos que están inspirados por:

“el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. [...] Las prestaciones educativas especiales - problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur - no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Requieren una reforma considerable de la escuela ordinaria.” (p iii).

En la Guía 34 sobre Mejoramiento Escolar, el MEN dispone de una herramienta para que los directores de las IE evalúen su gestión en lo referente a inclusividad. Esta herramienta cuenta con una escala de cuatro niveles de desarrollo, cada uno con un valor numérico, cuya escala responde a los siguientes criterios: 1 (“**existencia**”): hay un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, y las acciones se llevan a cabo de manera desarticulada. 2 (“**pertinencia**”): hay algunos principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones para dar cumplimiento a los objetivos y metas. 3 (“**apropiación**”): las acciones institucionales tienen un mayor grado de articulación y, en general, son conocidas por la comunidad educativa. 4 (“**mejoramiento continuo**”): los procesos están consolidados y son evaluados periódicamente para fortalecerlos. (p. 45-46).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948. art.26) recoge que "Toda persona tiene derecho a la educación.... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales..."donde cada sujeto desde que nace adquiere derechos fundamentales irrenunciables pese a su conocimiento y reclamación de los mismos, por tanto, esta

irrenunciabilidad le garantiza que se deben cumplir en función de la formación de sujetos integrales y garantes de derechos.

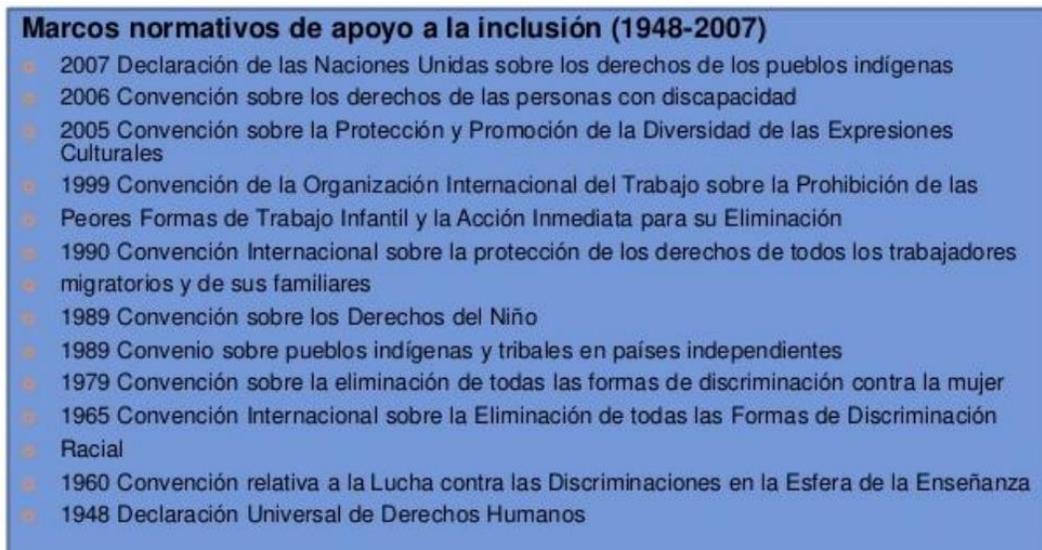
La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989. art. 23.3) se establece el compromiso y la obligación de los Estados en la educación. "En atención a las necesidades especiales del niño estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible".

La UNESCO OREALC (1991) declara: "...es un proceso de forma total del sistema educativo tradicional. Integración, pues, no significa reeducar las diferencias de los discapacitados para que puedan asistir a las escuelas comunes. Para lograr un verdadero progreso hay que aceptar y corregir las fallas del sistema escolar ordinario que no puede satisfacer las necesidades especiales". (Cuaderno de experiencias en inclusión educativa de escolares con limitación visual 2010, p. 47), para mejor ilustración de la norma de apoyo en la inclusión se presenta la siguiente gráfica:

Figura 2. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación

Cronología de acuerdos y tratados internacionales sobre inclusión según directrices de la UNESCO:



Fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994) proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad.

Colombia a partir de la Constitución política de 1991 tiene su origen en el siglo XIX, Plasma intereses, circunstancias, expectativas, utopías, creencias y pensamientos de una época que con olvidos y conmemoraciones que incitan al recuerdo solemne van interpelando y dándole sentido a la búsqueda de igualdad, la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, el conocimiento y mejor

calidad de vida para todos y todas. Por tanto, en el artículo 5 “el estado reconoce, sin discriminación alguna, la primicia de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad” (constitución política de Colombia), se parte de esta primicia para destacar que Colombia es un país sin discriminación, que protege a la familia y le da la primicia de ser el núcleo de la sociedad.

Además, en el art, 44 consagra” son derechos fundamentales de los niños. La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella. El cuidado y el amor, la educación y la cultura” (constitución política de Colombia), donde cada niño y cada niña se le garantiza estos derechos fundamentales, permitiéndole un desarrollo integral y la formación de sujetos futuro de la sociedad colombiana.

La ley 115 de febrero 08 de 2004, llamada Ley General de Educación en su **Artículo 1º**. **Plantea** “*Objeto de la Ley*. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (Ley 115.2004 p..1).

**Artículo 46º.- Integración con el Servicio Educativo.** “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.” menciona que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal e informal y se debe ofrecer en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenios, se establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a las poblaciones con necesidades educativas especiales, otorgando la responsabilidad a las entidades territoriales

**Parágrafo 2º.-** “Las Instituciones Educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o

mentales”.(Ley 361 de 1997 Decreto Nacional 2082 de 1996), por tanto cada institución que tenga entre sus estudiantes , personas en inclusión deben facilitar los recursos en infraestructura, recursos y personal necesario y capacitado para tal fin, el cuestionamiento parte de se cuenta realmente con este personal en cada institución.

Por ende, la Ley 387 de 1997 decreta en su artículo 19, numeral 10, que el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia.

La Resolución 1515 del 2003 del MEN, en su artículo 2º, estableció los lineamientos generales para la organización y asignación de cupos y matrícula para garantizar el acceso al sistema educativo y especialmente el literal a) que establece la prioridad a las poblaciones en estratos uno y dos y población vulnerable.

El Decreto 366 de 2009. El cual decreta la organización de servicios de apoyo a la población vulnerable y con discapacidades y talentos especiales plantea: **Artículo 2. PRINCIPIOS GENERALES.** En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.

La ley 361 de 1997: Establece los mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.

La ley 582 de 2002: Define el deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales.

La ley 1145 de 2007: Organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones.

La ley 1237 de 2008: Promueve, fomenta y difunde las habilidades, talentos y las manifestaciones artísticas y culturales de la población con algún tipo de Limitación Física, Síquica o Sensorial.

La ley 1306 de 2009: Dicta las normas para la protección de personas con discapacidad mental y establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados.

La ley Estatutaria No.1618 de 2013 Establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de las personas con discapacidad” considera de manera particular el derecho a la Educación Superior y el derecho al trabajo a través de su artículo 11 numeral 4 y articulo 13 en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

El Instituto Colombiano de Normas Técnicas y certificación - ICONTEC, establece los requisitos mínimos para la construcción de espacios accesibles para todas las personas: NTC. 4144 de 1997: Accesibilidad de las personas al medio físico, edificios y señalización, NTC. 4141 de 1997: Accesibilidad de las personas al medio físico, símbolo de sordera o hipoacusia y dificultad de comunicación, NTC. 4142 de 1997: Accesibilidad de las personas al medio físico, símbolo de Ceguera y Baja Visión.

### **Ética en Investigaciones con seres humanos**

Basados en la Resolución 8430 de 1993 (4 de octubre) emanada por el Ministerio de Salud de Colombia, en su artículo 6 literal e hace mención: “Contará con el Consentimiento Informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución. [...] Literal g: Se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización: del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la investigación; el Consentimiento Informado de los participantes; la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética en Investigación de la institución.

Artículo 10. El grupo de investigadores o el investigador principal deberán identificar el tipo o tipos de riesgo a que estarán expuestos los sujetos de investigación.

Artículo 11. Para efectos de este reglamento las investigaciones se clasifican en las siguientes categorías: a) Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta.

Artículo 14. Se entiende por Consentimiento Informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

Artículo 15. El Consentimiento Informado deberá presentar la siguiente, información, la cual será explicada, en forma completa y clara al sujeto de investigación o, en su defecto, a su representante legal, en tal forma que puedan comprenderla. a) La justificación y los objetivos de la investigación. b) Los procedimientos que vayan a usarse y su propósito incluyendo la identificación de aquellos que son experimentales. c) Las molestias o los riesgos esperados. d) Los beneficios que puedan obtenerse. e) Los procedimientos alternativos que pudieran ser ventajosos para el sujeto. f) La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación y el tratamiento del sujeto. g) La libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios para continuar su cuidado y tratamiento. h) La seguridad que no se identificará al sujeto y que se mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad. i) El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando. j) La disponibilidad de tratamiento médico y la indemnización a que legalmente tendría derecho, por parte de la institución responsable de la investigación, en el caso de daños que le afecten directamente, causados por la investigación. k) En caso de que existan gastos adicionales, éstos serán cubiertos por el presupuesto de la investigación o de la institución responsable de la misma.

Artículo 16. Parágrafo primero. En el caso de investigaciones con riesgo mínimo, el Comité de Ética en Investigación de la institución investigadora, por razones justificadas, podrá autorizar que el Consentimiento Informado se obtenga sin formularse por escrito y tratándose de investigaciones sin riesgo, podrá dispensar al investigador de la obtención del mismo.

Para lo cual esta investigación se aplicó el consentimiento informado a los docentes y directores de núcleo de Pamplona, (Ver Apéndice A. Formato de Consentimiento Informado y el **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** Apéndice B. Formato abreviado de Consentimiento Informado).

## **Marco Contextual**

### **Historia del Municipio de Pamplona.**

Pamplona es un municipio colombiano, ubicado en el departamento de Norte de Santander. Es desde 1555 capital de la Provincia de Pamplona. Su economía está basada en el comercio gastronómico, la educación escolar y superior siendo reconocida como la ciudad universitaria o ciudad estudiantil y del turismo, dentro del cual se destaca el religioso (especialmente durante Semana Santa) y el cultural. Por ser la capital eclesiástica de la Arquidiócesis de Nueva Pamplona, la primera diócesis católica fundada en la región de los Santandereños, es denominada tradicionalmente como la Ciudad Mitrada. También se encuentra en la ciudad, la sede principal de la Universidad de Pamplona, una de las principales instituciones de educación superior del departamento. Pamplona se conecta por carreteras nacionales con las ciudades de Cúcuta, Bucaramanga, Bogotá y Arauca.

De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística proyección a 2017, el municipio tiene una población de 58299 habitantes, que lo ubica como el quinto más poblado del departamento después de Cúcuta, Ocaña, Villa del Rosario y Los Patios.

Pamplona es nudo estratégico, vial y centro de la cultura santandereña, pues desde ella, en la época de la colonia, partieron las expediciones, que asentaron posteriormente las poblaciones

que conforman en la actualidad los departamentos de Arauca, Norte de Santander, y Santander y el Estado venezolano de Táchira siendo así reconocida como la ciudad fundadora de ciudades.

Está localizada geográficamente en la Cordillera Oriental de los Andes colombianos, a una altitud de 2200 msnm, en la zona suroccidental el departamento de Norte de Santander. Su extensión territorial es de 1.176 km<sup>2</sup> y su temperatura promedio de 14 °C. Limita al norte con Pamplonita, al sur con Cécota y Chitagá, al oriente con Labateca y al occidente con Cucutilla.

Pedro de Ursúa y el capitán Ortún Velázquez de Velasco fundaron la ciudad el 1 de noviembre del año 1549 y la bautizaron con el nombre de Pamplona de Indias, en homenaje y memoria de la patria del fundador . El Emperador Carlos V le otorgó el título de "Muy noble y muy hidalga ciudad" por su Real Cédula, el 3 de agosto de 1555.

Lo anterior ocurrió en un portentoso valle que se llamó el **Valle del Espíritu Santo** (por haber sido descubierto en la víspera de Pentecostés, según relata Maldonado y col., (1983), rodeado de altos cerros y de temperatura fría y húmeda, por 136 aventureros. Quedó la ciudad de Ursúa, como se suele llamarla, dividida en ciento treinta y seis solares para cada uno de los entonces fundadores.

Enmarcada Pamplona sobre la Cordillera Oriental, ostenta la hermosura de su pequeño valle, dormida al suave arrullo de su río Pamplonita, el mismo que arrullara en sus ondas las cunas salvajes y pobres de sus moradores los Chitareros, los Muiscas, Cacheguas, Suratáes, Uchamas, Babichas y otros.

Los primeros alcaldes de Pamplona fueron Alonso de Escobar y Juan Vasques; y los primeros regidores Juan de Alvear, Andrés de Acevedo, Hernando de Mescua, Juan de Tolosa, Sancho de Villanueva, Juan Andrés, Juan Rodríguez Suárez, Pedro Alonso, Juan de Torres y Beltran de Unsueta: "Genealogías de Ocáriz".

Desde allí partieron las expediciones que fundaron, entre otras, las poblaciones de Mérida, San Cristóbal y La Grita, en la República Bolivariana de Venezuela, y Ocaña, Salazar de Las Palmas, Chinácota, San Faustino, Bucaramanga y San José de Cúcuta en Colombia.

Los habitantes indígenas de lo que hoy es la provincia de Pamplona fueron llamados chitareros por los españoles, porque los hombres tenían la costumbre de portar sujeto a la cintura un calabazo o totuma con chicha o vino de maíz como le dijeran los españoles. Preguntando cómo se llamaba el sujeto que cargaban, ellos respondían que era un chitarero.

Cuando la zona fue ocupada por Pedro de Ursúa y Ortún Velasco de Velázquez en 1549, redujeron a los primitivos pobladores al régimen de encomiendas. Alrededor de 100 grupos o capitanejos fueron repartidos en 53 encomiendas por todo el territorio, según el investigador Jaramillo Uribe. El 16 de enero de 1644 hacia las cinco de la mañana la ciudad fue devastada por un terrible terremoto, tras lo cual y bajo la dirección de los hermanos jesuitas, la ciudad de Pamplona se levantó de nuevo (Maldonado y col., 1983).

### ***Ciudad Patriota.***

Mereció el apelativo de “Ciudad Patriota”, como la calificó el Libertador Simón Bolívar por haber sido pionera de la revolución neogranadina al proclamar su Independencia el día 4 de julio de 1810, en persona de doña Águeda Gallardo de Villamizar (libertad que se declaró finalmente el 31 de julio del mismo año con una Asamblea Provisional), y posteriormente, entre 1819 y 1821, por haber contribuido notablemente con recursos humanos y económicos para la gesta libertadora de Colombia y Venezuela. 'Pamplona' fue tan importante como Bogotá.

En 1910, con la creación del departamento de Norte de Santander, se incluyó dentro de su jurisdicción política, integrándose como la Provincia de Pamplona, que a su vez está conformada por los municipios de Cúcota de Velasco, Cucutilla, Chitagá, Labateca, Mutiscua, Pamplonita, Toledo y Silos.

Culturalmente cabe resaltar un sinnúmero de actividades que trascienden los planos nacional e internacional, que hacen de la Ciudad Estudiantil un epicentro turístico que bien vale la

pena compartir: la Semana Mayor -que junto con las celebraciones de Mompo y Popayán son las más importantes del país.

Pamplona pertenece a la Región sur-occidente del Departamento, junto con los municipios de Pamplonita, Chitagá, Silos, Cácuta y Mutiscua.

Se destaca dentro del área urbana su centro histórico (declarado como monumento de interés nacional según decreto 264 de 1963), por mucho tiempo ha sido el principal centro educativo del oriente colombiano y de Venezuela, por lo cual ha sido catalogada como ciudad estudiantil con amplio impacto en formación universitaria sobre la región, se identifica igualmente por la solemnidad de sus celebraciones religiosas, eventos que cuenta con amplia presencia de personas provenientes del interior del país y de la República Bolivariana de Venezuela.

A Pamplona se la conoce como la "Ciudad de los mil títulos" gracias a sus innumerables apelativos, entre los cuales destacan: Ciudad Mitrada, La Atenas del Norte, Ciudad de las Neblinas, Pamplonilla la Loca, Ciudad Estudiantil, Ciudad Patriota, Muy noble y muy hidalga ciudad, Ciudad de Ursúa, etc.

### ***Localización y Límites.***

Está situado en las coordenadas 72°39' de longitud al oeste de Greenwich y a 7° y 23' de latitud norte. Se encuentra situada a 2.200 metros sobre el nivel del mar.

Pamplona, limita al Norte con Pamplonita y Cucutilla, al sur con los municipios de Cácuta y Mutiscua, al oriente con Labateca y al occidente con Cucutilla. Tiene una extensión total de 456 km

### ***División político-administrativa***

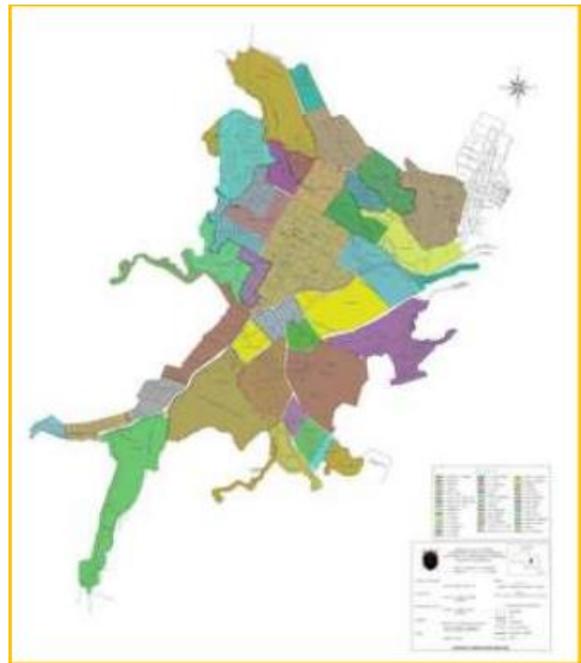
Administrativamente está compuesta por 2 corregimientos y 30 veredas. Cuenta con dos ríos: Pamplonita y Sulasquilla, y sus respectivos afluentes: El Alisal, La Ramada, Quelpa, San Agustín, Monte dentro y La Lejía.

Está conformada por las siguientes veredas: Cariongo, Alto Grande, Caima, Alizal, Santa Ana, El Rosal, Ulagá, Fontibón, Monteadentro, El Zarzal, Navarro, San Agustín, Chínchipa, Chilagaula, Peñas, Cúnuba, Tampaqueba, Iscaligua, Cimitarigua, García, Chíchira, Jurado, Escorial, Sabaneta, el Palchal, Llano Castro, Tencalá, San Francisco, Sabagúa, Alcaparral.

La **Provincia de Pamplona** es una agrupación de municipios que rodean a Pamplona,<sup>5</sup> la quinta ciudad del departamento de Norte de Santander.

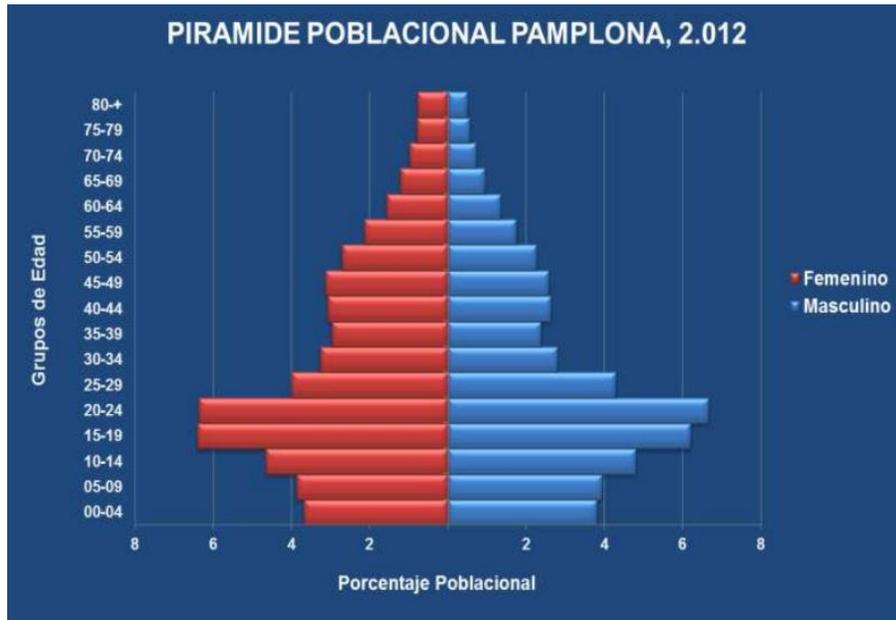
Los **municipios** que componen esta pequeña conurbación son: Pamplonita, Chitagá, Silos, Cácuta y Mutiscua. Su núcleo principal dista 75 km de Cúcuta.

Figura 3. Mapa de Pamplona



Fuente: [www.pamplonanortedesantander.gov](http://www.pamplonanortedesantander.gov)

Figura 4. Pirámide población según el DANE (2011)



Fuente: ASIS, 2013

### Poblacion con educacion primaria completa

Aproximadamente el 83% de la poblacion ha cursado educacion primaria completa. Fuente Ministerio de Educacion.

Figura 5. Nivel educativo de la población pamplonesa

| NIVEL PRIMARIA COMPLETA   | POBLACIÓN  | %      |
|---------------------------|------------|--------|
| Primaria Completa Hombres | 10824.072  | 39.9%  |
| Primaria Completa mujeres | 12411.09   | 42.76% |
| Primaria Completa Total   | 46449.7616 | 82.72% |

Fuente: ASIS, 2013

**Cobertura de educación primaria, media y secundaria**

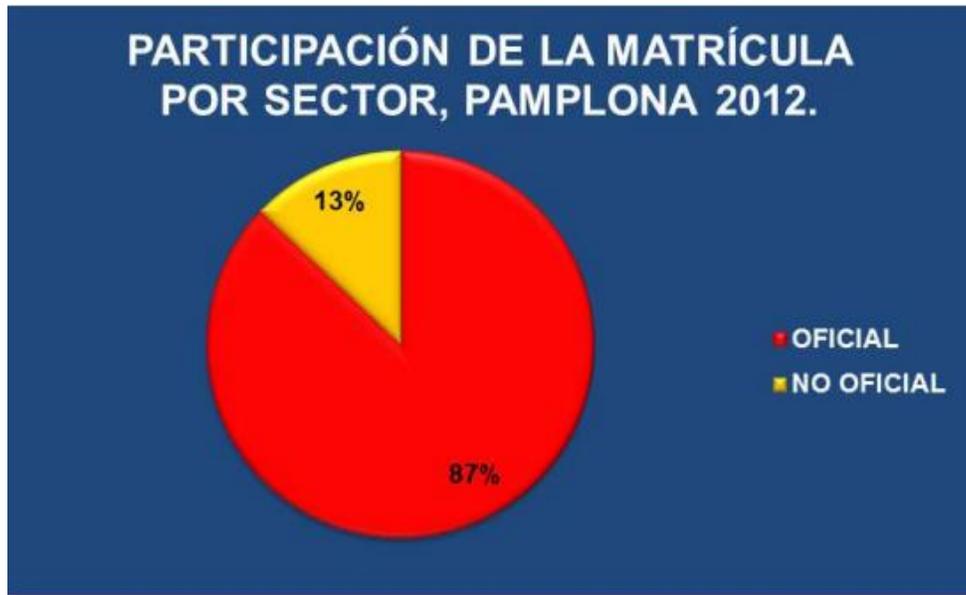
Se muestra los datos del Censo del DANE 2005 el nivel educativo de la población residente en Pamplona. Sin ningún nivel educativo, aparece un porcentaje importante que tiene que ver principalmente por los menores que por edad aun no a la institución educativa. Las coberturas, según la población estimada DANE se muestran muy bajas, requiriendo este indicador mayor investigación.

Figura 6. Cobertura educativa Pamplona 2010

| COBERTURA EDUCATIVA PAMPLONA 2010 |   |                 |                   |       |                              |                               |                                 |                      |  |            |  |                         |                           |               |                       |                            |                              |                  |
|-----------------------------------|---|-----------------|-------------------|-------|------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|----------------------|--|------------|--|-------------------------|---------------------------|---------------|-----------------------|----------------------------|------------------------------|------------------|
| TASA GLOBAL DE COBERTURA BRUTA    | TASA DE COBERTURA BRUTA POR NIVEL EDUCATIVO |                 |                   |       | TASA DE ESCOLARIZACIÓN BRUTA |                               |                                 |                      | PARTICIPACIÓN DE LA MATRÍCULA POR SECTOR |            | PARTICIPACIÓN DE LA MATRÍCULA POR SECTOR Y NIVEL EDUCATIVO |                         |                           |               |                       |                            |                              |                  |
|                                   | PREESCOLAR                                  | BÁSICA PRIMARIA | BÁSICA SECUNDARIA | MEDIA | PREESCOLAR (5-6 AÑOS)        | BÁSICA PRIMARIA (7 - 11 AÑOS) | BÁSICA SECUNDARIA (12- 15 AÑOS) | MEDIA (16 - 17 AÑOS) | OFICIAL                                  | NO OFICIAL | PREESCOLAR OFICIAL   | BÁSICA PRIMARIA OFICIAL | BÁSICA SECUNDARIA OFICIAL | MEDIA OFICIAL | PREESCOLAR NO OFICIAL | BÁSICA PRIMARIA NO OFICIAL | BÁSICA SECUNDARIA NO OFICIAL | MEDIA NO OFICIAL |
| 64.28                             | 6.77  | 30.25           | 22.77             | 5.66  | 54.55                        | 88.66                         | 67.50                           | 28.67                | 87.13                                    | 12.87      | 6.49   | 41.37                   | 31.66                     | 7.26          | 4.05                  | 5.69                       | 3.75                         | 1.54             |

Fuente: Planeacion departamental, 2010

Figura 7. Participación de la matrícula por sector, Pamplona 2012



Fuente Planeación departamental, 2010

### Operacionalización y Variables

**Variable dependiente:** inclusión escolar o educativa

**Variable independiente:** estrategias

**Variable ajena:** instituciones educativas de la media

Tabla 3.Sistema de Variables

| Objetivo  | Naturaleza   | Nivel de medición | Indicador             | Subindicador  | Ítems |
|---|--------------|-------------------|-----------------------|---|-------|
| Identificar los componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos que utilizan los docentes para el | cuantitativo | ordinal           | Componente pedagógico | Metodología que utiliza<br>Planeación de la clase<br>Métodos de aprendizaje | 1-23  |

|                      |  |                            |   |
|----------------------|--|----------------------------|---|
| proceso de inclusión |  |                            | Conocimiento que tiene en inclusión               |
|                      |  | Componente didáctico       | Proceso Lógicos Psicológicos Contextuales Enseñar |
|                      |  |                            | Tipo de aprendizaje                               |
|                      |  | Componente de comunicación | Evaluación  |
|                      |  |                            | Proceso de comunicación que utiliza en el aula    |
|                      |  |                            | Estrategias que utiliza en el aula                |
|                      |  |                            | Relaciones interpersonales                        |
|                      |  |                            | expresión oral                                    |
|                      |  |                            | Expresión escrita                                 |

Describir elementos básicos que según la normatividad y los diversos autores debe tener el proceso de inclusión

cuantitativa ordinal

Elementos básicos

Proceso de inclusión escolar

Institucional Docentes

Padres de familia Social

Comunicativo Pedagógico didáctico

1 al 40

|   |   |
|---|---|
| Establecer los cualitativo nominal lineamientos generales para crear una estrategia incluyente modelo para la educación media en el Municipio de Pamplona | Modelo de documento de estrategia de inclusión a seguir en el municipio |
|---|---|

Fuente: Sánchez, C., 2017

### **Capítulo III**

#### **Marco Metodológico**

##### **Tipo de investigación**

La investigación desarrollada se enmarca en un modelo cuantitativo donde se analizarán datos numéricos y estadísticos, es un proyecto factible y orientado hacia una investigación descriptiva.

Según Tamayo y Tamayo, (1998) (p.35) en su libro Proceso de Investigación Científica, la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre grupo de personas, grupo o cosas, se conduce o funciona en presente”.

Según Sabino, (1986) “La investigación de tipo descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada” (p. 51).

Se recolectaran datos exactos del proceso de inclusión desarrollado en las instituciones educativas del Municipio de Pamplona para así poder determinar las estrategias del mismo.

### **Diseño de investigación**

El diseño de investigación utilizado para esta investigación será de campo, puesto que nos basamos en hechos reales en el contexto real de la situación problema.

Según Arias, (1999) define el diseño de la investigación como “la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p.30).

Al respecto, la Universidad Pedagógica Libertador, (2.003) expresa: “Se entiende por investigación de campo, el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales”.

Según Arias, (2004) la investigación de campo “consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables alguna” (p. 94).

### **Población**

Se establece como población total los docentes y directores de núcleo de las instituciones educativas del Municipio de Pamplona, donde se podrá recolectar la información pertinente. Arias

(1999), señala que la población “es el conjunto de elementos con características comunes que son objetos de análisis y para los cuales serán válidas las conclusiones de la investigación”. (p.98).

### **Muestra**

Tomamos como muestra los docentes (10), directores de núcleo (5), directores o rectores de colegio (5) para un total de 20 funcionarios administrativos del sector rural y urbano del Municipio. Para Balestrini (1997), La muestra “es obtenida con el fin de investigar, a partir del conocimiento de sus características particulares, las propiedades de una población” (p.138). Para Hurtado (1998), consiste: “en las poblaciones pequeñas o finitas no se selecciona muestra alguna para no afectar la validez de los resultados”. (p.77).

Hernández, *et al.*, (2006) define a la muestra como un subgrupo de la población e indica que se divide en dos tipos: muestras no probabilísticas y muestras probabilísticas. Muestra probabilística: Subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta presentan la misma posibilidad de ser elegidos. Muestra no probabilística: Subgrupo de la población en la que la elección de los elementos depende de las características de la investigación, y no se requiere de la probabilidad

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas de recolección de datos según Tamayo, (1999) como la expresión operativa del diseño de investigación y que especifica concretamente como se hizo la investigación (p. 126).

La técnica a utilizada en esta investigación es la encuesta, aplicación como instrumento dos cuestionarios los cuales consta de 8 ítems y otro de 21 de los cuales todas las preguntas son abiertas y cerradas, El cuestionario es de gran utilidad en la investigación científica, debido a que constituye una forma concreta de la técnica de observación, logrando que, el investigador fije su atención en ciertos aspectos y se sujete a determinadas condiciones. El cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran esenciales; permite además, aislar ciertos problemas que interesan, principalmente, reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio (Tamayo y Tamayo, 1998 p. 124). (Ver apéndice Cuestionarios 1 y 2).

## **Validez y confiabilidad**

Para Hernández, Fernández y Baptista (1.998) “la validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que quiere medir” (p.243).

Hernández et al (2003:243), indican que la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados.

La validez demuestra si el instrumento de medición que se utiliza mide lo que realmente se desea medir. Dentro de este se plantean tres tipos de validez: relacionada con el contenido, con el criterio y de constructo (Hernández *et al.*, 2006).

Validez de Contenido se refiere al grado con que el instrumento manifiesta un dominio específico de contenido de lo que se mide. La investigación planteada utiliza una validez de contenido, tomando como base el marco teórico y los objetivos. Así mismo se contará con un juicio de expertos para dar validez al contenido con los parámetros del proyecto establecido, por dos personas expertas en el tema (Ver apéndice).

## **Análisis de datos**

Hernández et al. (2006) indica que para realizar un análisis de datos cuantitativos se deben seguir una serie de pasos para los resultados de una investigación, los cuales se presentan a continuación:

Selección del programa estadístico

Ejecución del programa

Explorar datos por variables

Es muy importante explicar la representación de datos, valores o puntuaciones que se obtiene para cada variable según Hernández (2006). Para efectos de este proyecto se utilizó la estadística descriptiva, con la facilidad de que las variables se tenían definidas, ser realizo la distribución de frecuencias, los datos se presentan en forma de tablas y gráficas.

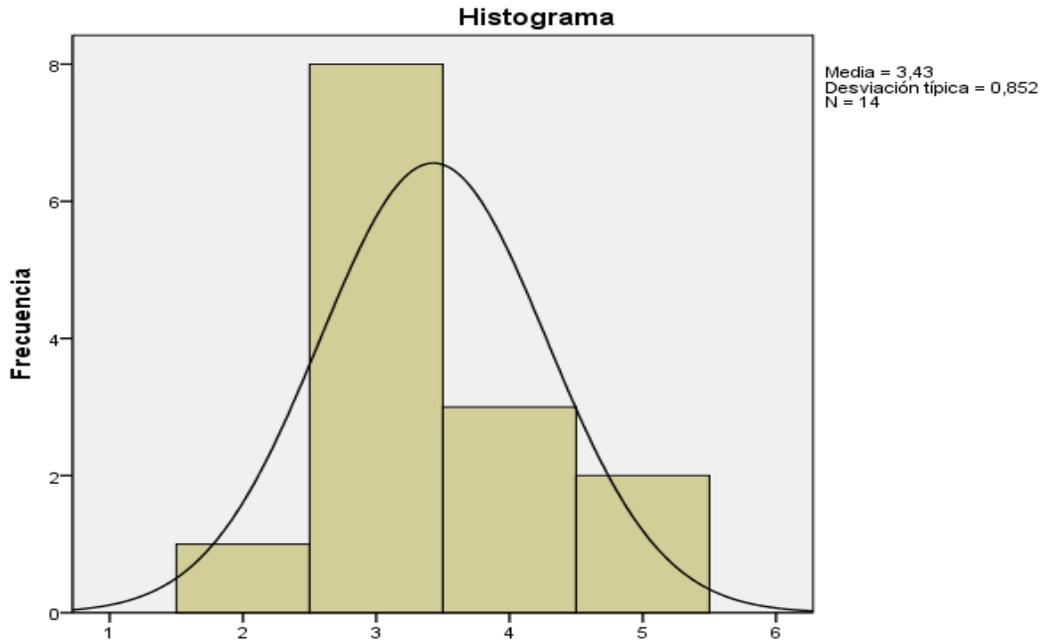
**Capítulo IV**  
**Análisis e interpretación de resultados**

Tabla 4. Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje<br>válido | Porcentaje<br>acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válidos | POCO     | 1          | 7,1        | 7,1                  | 7,1                     |
|         | ALGO     | 8          | 57,1       | 57,1                 | 64,3                    |
|         | BASTANTE | 3          | 21,4       | 21,4                 | 85,7                    |
|         | MUCHO    | 2          | 14,3       | 14,3                 | 100,0                   |
|         | Total    | 14         | 100,0      | 100,0                |                         |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 8. Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.



Fuente: Sánchez, C., 2017

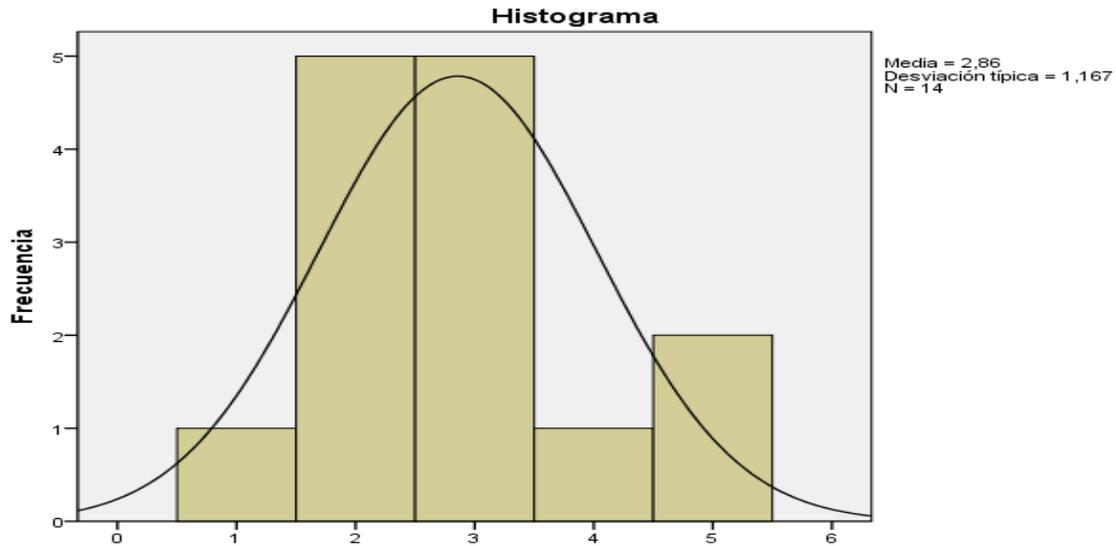
Se puede evidenciar que el 57,1% equivalente a 8 sujetos responde que algo conoce del proceso de inclusión educativa, seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce bastante del proceso de inclusión educativa, en este orden sigue la calificación mucho con un 14,3% con 2 sujetos presentan dificultades y la calificación poco presenta 1 sujeto que poco conoce del proceso de inclusión.

Tabla 5. La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NULO     | 1          | 7,1        | 7,1               | 7,1                  |
|         | POCO     | 5          | 35,7       | 35,7              | 42,9                 |
|         | ALGO     | 5          | 35,7       | 35,7              | 78,6                 |
|         | BASTANTE | 1          | 7,1        | 7,1               | 85,7                 |
|         | MUCHO    | 2          | 14,3       | 14,3              | 100,0                |
| Total   |          | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 9. La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad



Fuente: Sánchez, C., 2017

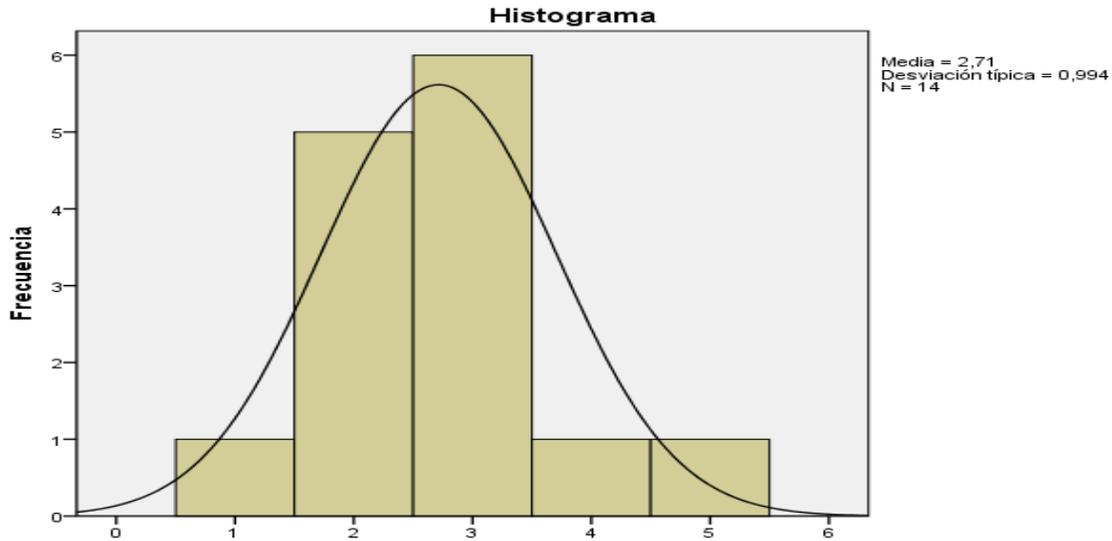
Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que poco y algo conoce que la institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad, seguida del 14,3% correspondiente a 2 sujetos conoce mucho, en este orden sigue la calificación Nulo y Bastante con un 7,1% con 1 sujeto que responde que la institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad.

Tabla 6. Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NULO     | 1          | 7,1        | 7,1               | 7,1                  |
|         | POCO     | 5          | 35,7       | 35,7              | 42,9                 |
|         | ALGO     | 6          | 42,9       | 42,9              | 85,7                 |
|         | BASTANTE | 1          | 7,1        | 7,1               | 92,9                 |
|         | MUCHO    | 1          | 7,1        | 7,1               | 100,0                |
|         | Total    | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 10. Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.



Fuente: Sánchez, C., 2017

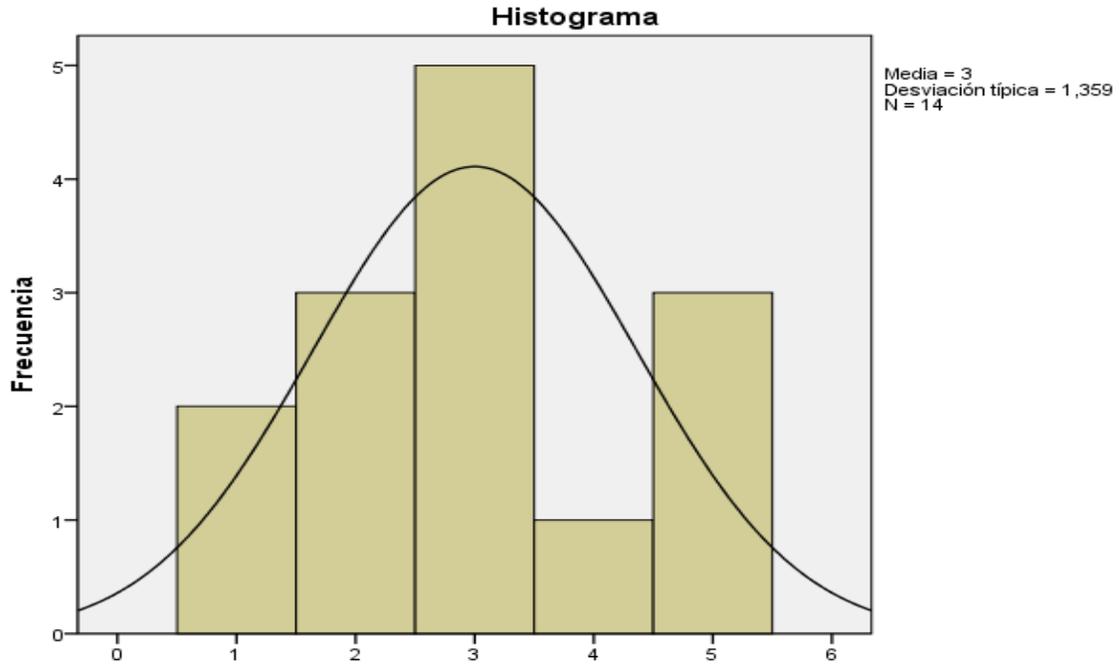
Se puede evidenciar que el 42,9% equivalente a 6 sujetos responde que algo conoce que todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase., seguida del 35,7% correspondiente a 5 sujetos conoce poco, en este orden sigue la calificación Nulo, Bastante y mucho con un 7,1% con 1 sujeto que responde que todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.

Tabla 7. Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje<br>válido | Porcentaje<br>acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válidos | NULO     | 2          | 14,3       | 14,3                 | 14,3                    |
|         | POCO     | 3          | 21,4       | 21,4                 | 35,7                    |
|         | ALGO     | 5          | 35,7       | 35,7                 | 71,4                    |
|         | BASTANTE | 1          | 7,1        | 7,1                  | 78,6                    |
|         | MUCHO    | 3          | 21,4       | 21,4                 | 100,0                   |
| Total   |          | 14         | 100,0      | 100,0                |                         |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 11. Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo



Fuente: Sánchez, C., 2017

Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que algo conoce que los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo, seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce poco y mucho, en este orden sigue la calificación Nulo con un 14,3% con 2 sujetos y el 7,1% correspondiente a 1 sujeto que responde que bastantes de los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.

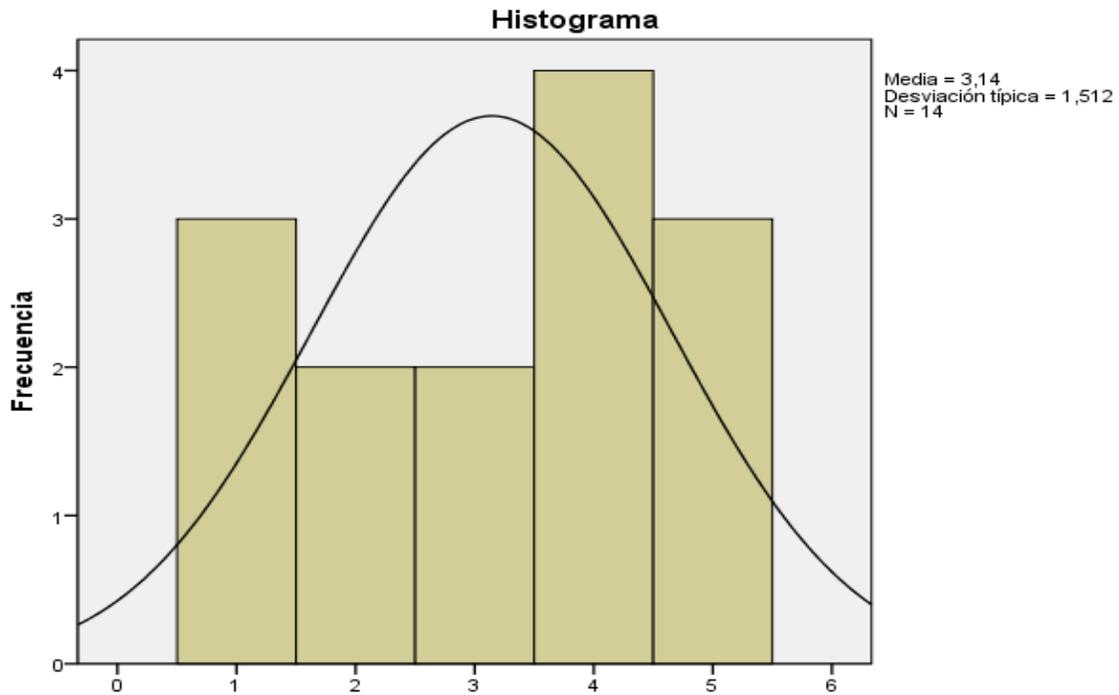
Tabla 8. Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NULO     | 3          | 21,4       | 21,4              | 21,4                 |
|         | POCO     | 2          | 14,3       | 14,3              | 35,7                 |
|         | ALGO     | 2          | 14,3       | 14,3              | 50,0                 |
|         | BASTANTE | 4          | 28,6       | 28,6              | 78,6                 |

|       |    |       |       |       |
|-------|----|-------|-------|-------|
| MUCHO | 3  | 21,4  | 21,4  | 100,0 |
| Total | 14 | 100,0 | 100,0 |       |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 12. Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales



Fuente: Sánchez, C., 2017

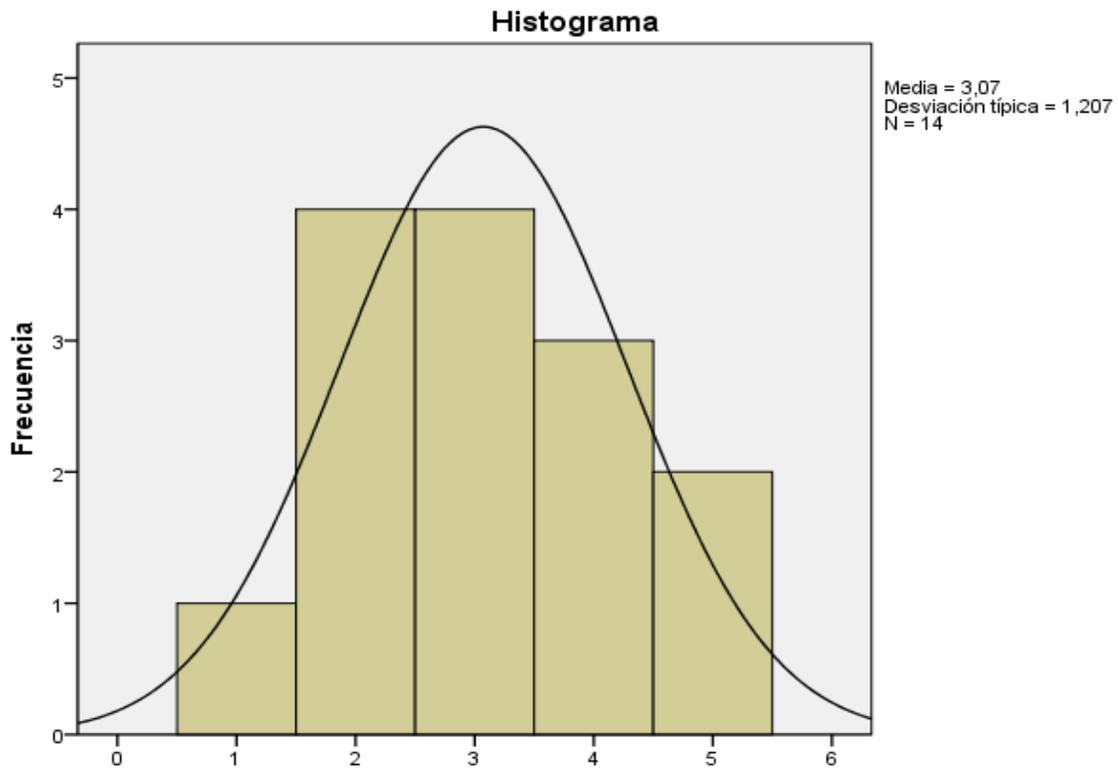
Se puede evidenciar que el 28,6% equivalente a 4 sujetos responde que bastante conoce que Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales, seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce nulo y mucho, en este orden sigue la calificación poco y algo con un 14,3% con 2 sujetos de los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.

Tabla 9. Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante

|       |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válid | NULO     | 1          | 7,1        | 7,1               | 7,1                  |
| os    | POCO     | 4          | 28,6       | 28,6              | 35,7                 |
|       | ALGO     | 4          | 28,6       | 28,6              | 64,3                 |
|       | BASTANTE | 3          | 21,4       | 21,4              | 85,7                 |
|       | MUCHO    | 2          | 14,3       | 14,3              | 100,0                |
|       | Total    | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 13. Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante



Fuente: Sánchez, C., 2017

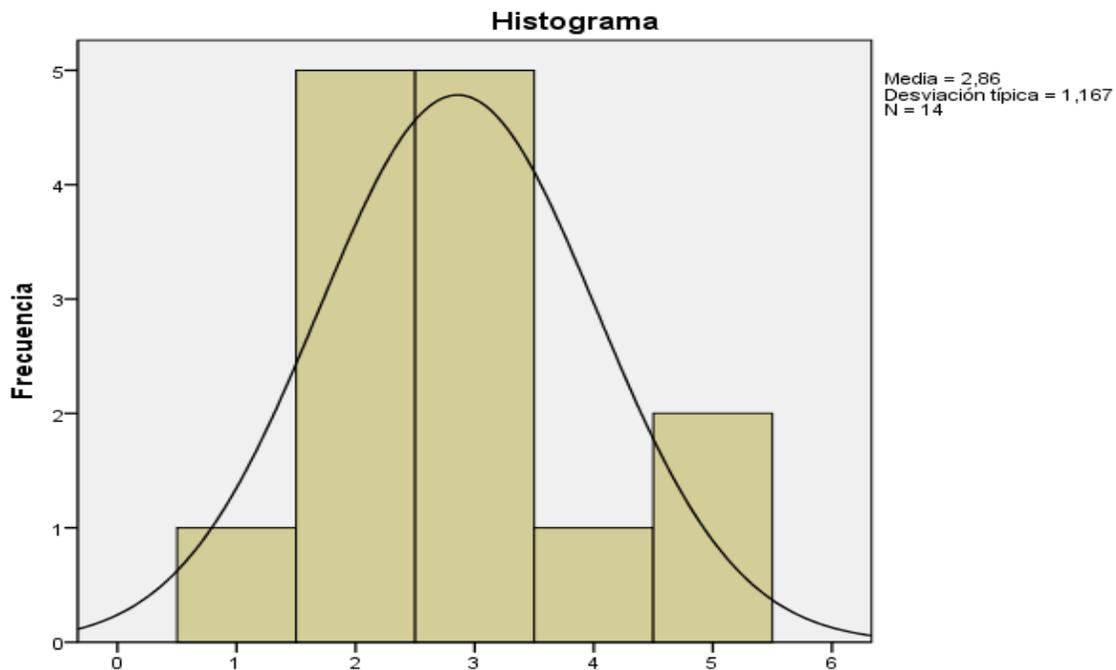
Se puede evidenciar que el 28,6% equivalente a 4 sujetos responde que poco y algo conoce que los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante, seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce bastante, en este orden sigue la calificación mucho con un 14,3% con 2 sujetos y el 7,1% con un sujeto corresponde a la calificación nulo sobre los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.

Tabla 10. Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.

|             |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje<br>válido | Porcentaje<br>acumulado |
|-------------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válid<br>os | NULO     | 1          | 7,1        | 7,1                  | 7,1                     |
|             | POCO     | 5          | 35,7       | 35,7                 | 42,9                    |
|             | ALGO     | 5          | 35,7       | 35,7                 | 78,6                    |
|             | BASTANTE | 1          | 7,1        | 7,1                  | 85,7                    |
|             | MUCHO    | 2          | 14,3       | 14,3                 | 100,0                   |
| Total       |          | 14         | 100,0      | 100,0                |                         |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 14. Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes



Fuente: Sánchez, C., 2017

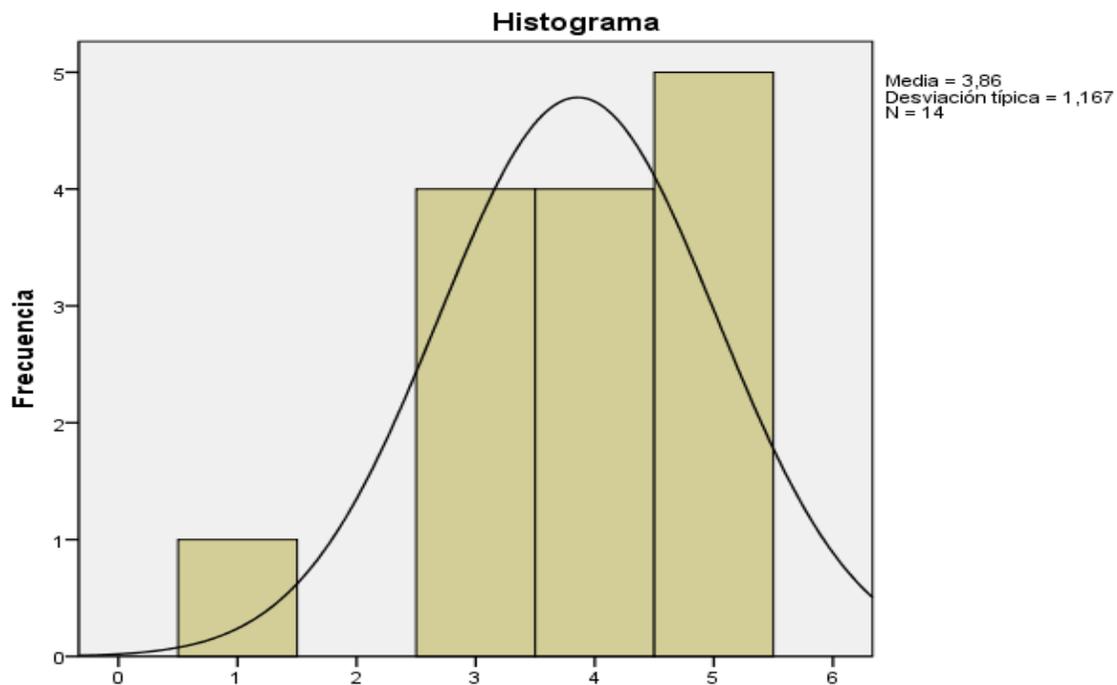
Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que poco y algo conoce que su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes, seguida del 14,3% correspondiente a 3 sujetos conoce mucho, y el 7,1% con un sujeto corresponde a la calificación nulo y bastante conoce que su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.

Tabla 11. Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, método

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NULO     | 1          | 7,1        | 7,1               | 7,1                  |
|         | ALGO     | 4          | 28,6       | 28,6              | 35,7                 |
|         | BASTANTE | 4          | 28,6       | 28,6              | 64,3                 |
|         | MUCHO    | 5          | 35,7       | 35,7              | 100,0                |
|         | Total    | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 15. Conoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, método



Fuente: Sánchez, C., 2017

Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que mucho reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o

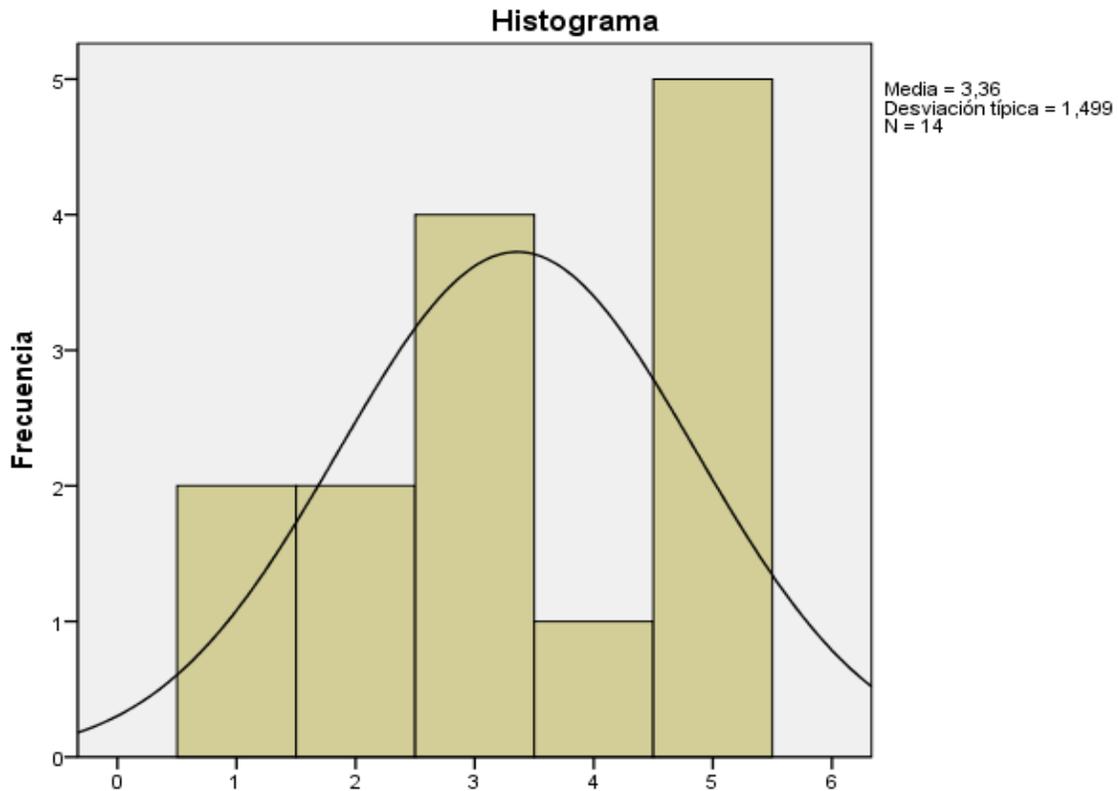
permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje, seguida del 28,6% correspondiente a 4 sujetos conoce bastante o algo, y el 7,1% con un sujeto corresponde a la calificación nulo y bastante reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje.

Tabla 12. Aplica y desarrolla metodologías participativas de conformidad con las necesidades de los estudiantes.

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje<br>válido | Porcentaje<br>acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válidos | NULO     | 2          | 14,3       | 14,3                 | 14,3                    |
|         | POCO     | 2          | 14,3       | 14,3                 | 28,6                    |
|         | ALGO     | 4          | 28,6       | 28,6                 | 57,1                    |
|         | BASTANTE | 1          | 7,1        | 7,1                  | 64,3                    |
|         | MUCHO    | 5          | 35,7       | 35,7                 | 100,0                   |
| Total   |          | 14         | 100,0      | 100,0                |                         |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 16. Aplica y desarrolla metodologías participativas de conformidad con las necesidades de los estudiantes



Fuente: Sánchez, C., 2017

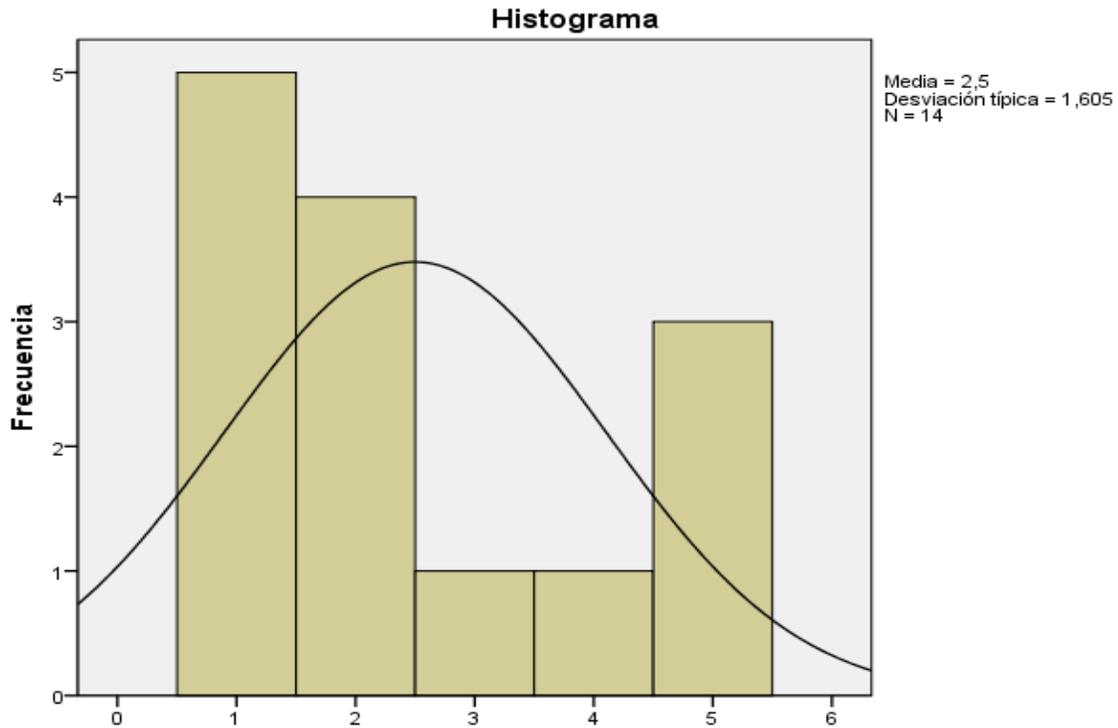
Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que mucho aplica y desarrolla metodologías participativas de conformidad con las necesidades de los estudiantes, seguida del 28,6% correspondiente a 4 sujetos conoce algo, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos respondieron que nulo o poco y el 7,1% con un sujeto corresponde a la calificación bastante aplica y desarrolla metodologías participativas de conformidad con las necesidades de los estudiantes.

Tabla 13. La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)

|       |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje<br>válido | Porcentaje<br>acumulado |
|-------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válid | NULO     | 5          | 35,7       | 35,7                 | 35,7                    |
| os    | POCO     | 4          | 28,6       | 28,6                 | 64,3                    |
|       | ALGO     | 1          | 7,1        | 7,1                  | 71,4                    |
|       | BASTANTE | 1          | 7,1        | 7,1                  | 78,6                    |
|       | MUCHO    | 3          | 21,4       | 21,4                 | 100,0                   |
|       | Total    | 14         | 100,0      | 100,0                |                         |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 17. La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)



Fuente: Sánchez, C., 2017

Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que nulo La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de

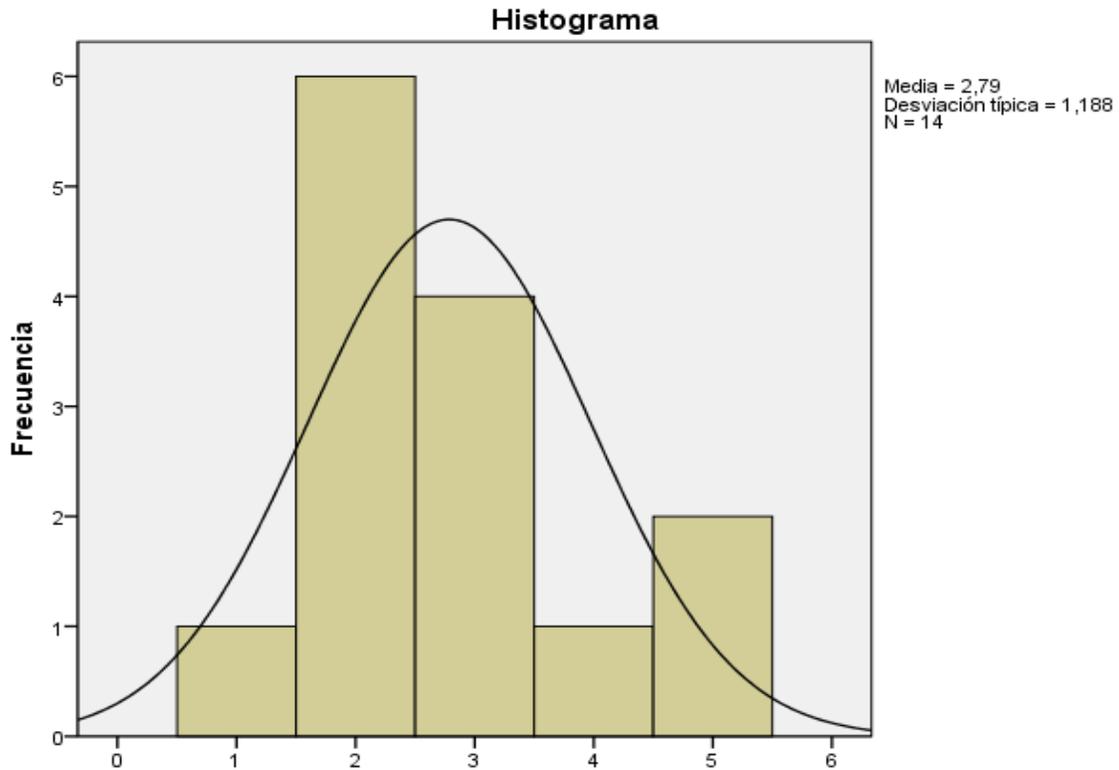
lenguaje de mano, etc.), seguida del 28,6% correspondiente a 4 sujetos conoce poco, el 21,4% correspondiente a 3 sujetos respondieron que mucho y el 7,1% con un sujeto corresponde a la calificación algo y bastante la institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.).

Tabla 14. Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad

|             |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje<br>válido | Porcentaje<br>acumulado |
|-------------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válid<br>os | NULO     | 1          | 7,1        | 7,1                  | 7,1                     |
|             | POCO     | 6          | 42,9       | 42,9                 | 50,0                    |
|             | ALGO     | 4          | 28,6       | 28,6                 | 78,6                    |
|             | BASTANTE | 1          | 7,1        | 7,1                  | 85,7                    |
|             | MUCHO    | 2          | 14,3       | 14,3                 | 100,0                   |
|             | Total    | 14         | 100,0      | 100,0                |                         |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 18. Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad



Fuente: Sánchez, C., 2017

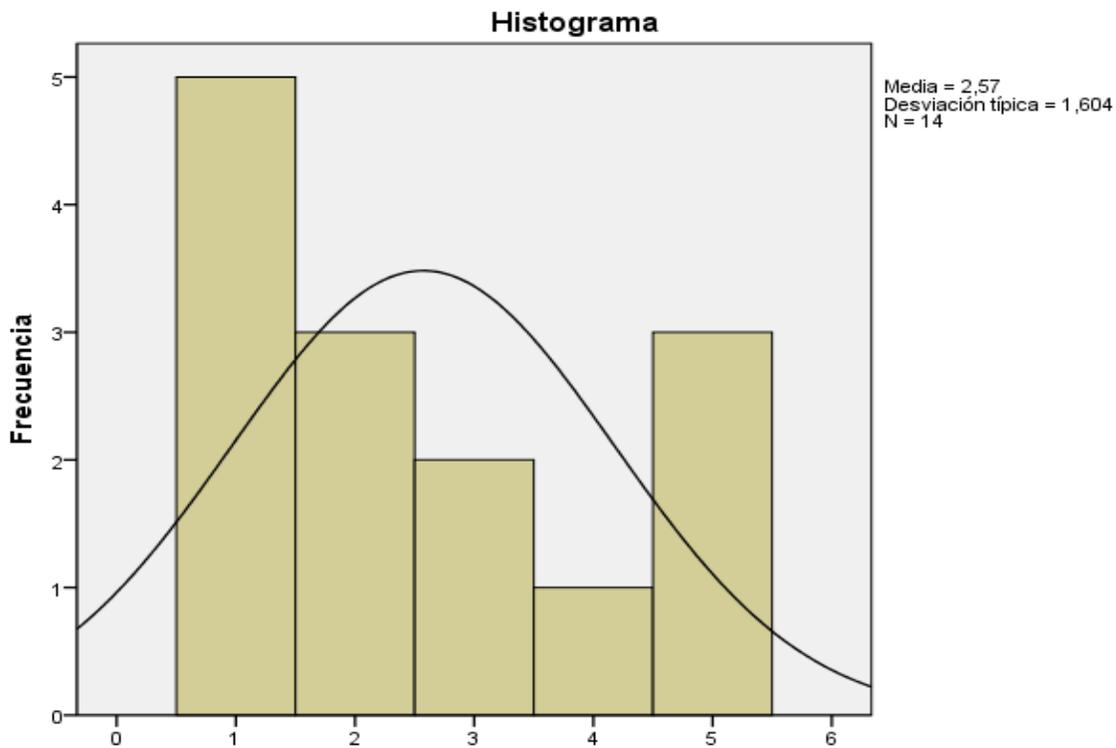
Se puede evidenciar que el 42,9% equivalente a 6 sujetos responde que poco se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad, seguida del 28,6% correspondiente a 4 sujetos conoce algo, el 14,3% correspondiente a 3 sujetos respondieron que mucho y el 7,1% con un sujeto corresponde a la calificación nulo y bastante se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad.

Tabla 15. En la institución hay personal especializado en inclusión escolar

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NULO     | 5          | 35,7       | 35,7              | 35,7                 |
|         | POCO     | 3          | 21,4       | 21,4              | 57,1                 |
|         | ALGO     | 2          | 14,3       | 14,3              | 71,4                 |
|         | BASTANTE | 1          | 7,1        | 7,1               | 78,6                 |
|         | MUCHO    | 3          | 21,4       | 21,4              | 100,0                |
|         | Total    | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 19. En la institución hay personal especializado en inclusión escolar



Fuente: Sánchez, C., 2017

Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que es nulo que en la institución hay personal especializado en inclusión escolar, seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce poco y mucho, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos respondieron que algo y el

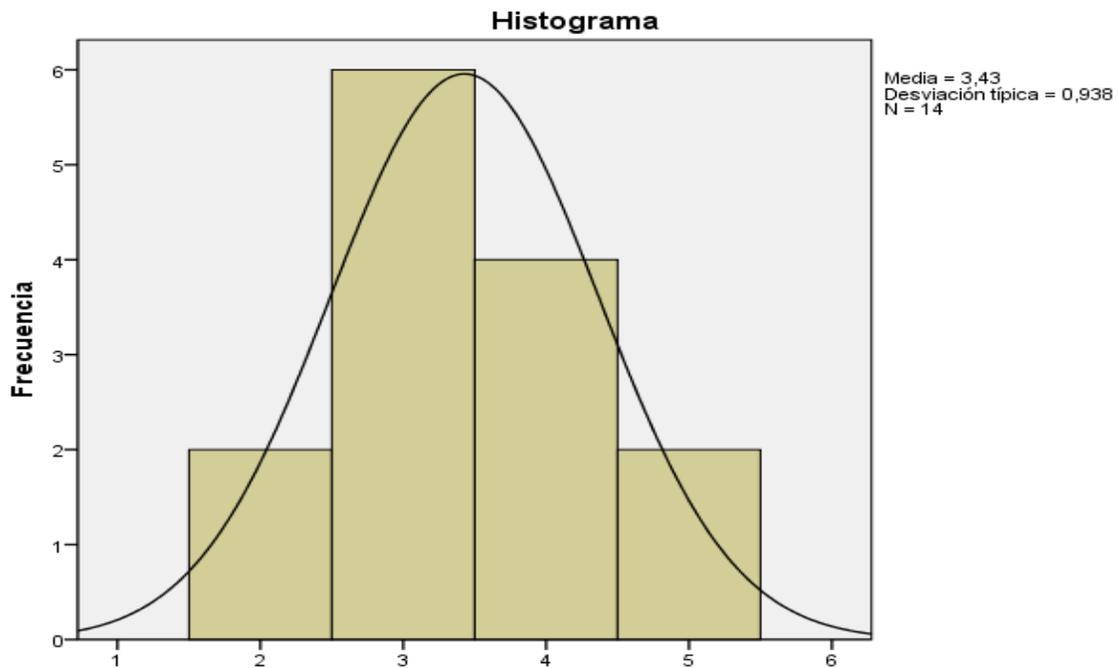
7,1% con un sujeto corresponde a la calificación bastante en la institución hay personal especializado en inclusión escolar.

Tabla 16. Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales

|       |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válid | POCO     | 2          | 14,3       | 14,3              | 14,3                 |
| os    | ALGO     | 6          | 42,9       | 42,9              | 57,1                 |
|       | BASTANTE | 4          | 28,6       | 28,6              | 85,7                 |
|       | MUCHO    | 2          | 14,3       | 14,3              | 100,0                |
|       | Total    | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 20. Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales



Fuente: Sánchez, C., 2017

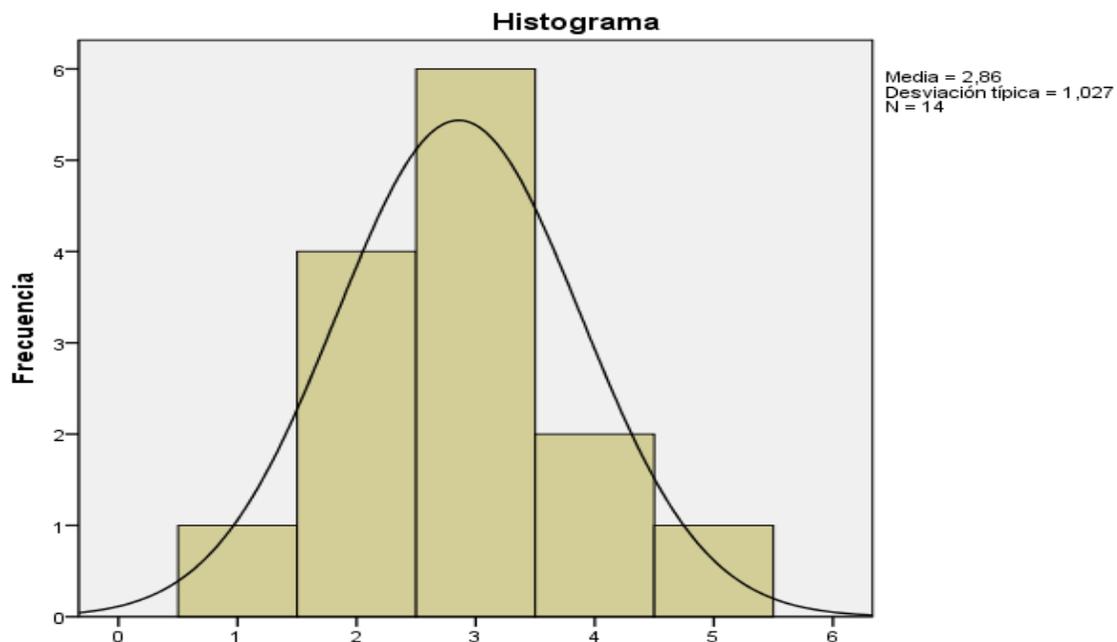
Se puede evidenciar que el 42,9% equivalente a 6 sujetos responde que algo se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales., seguida del 28,6% correspondiente a 4 sujetos conoce bastante, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos respondieron que mucho y poco Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales

Tabla 17. El colegio desarrolla planes de orientación individualizada

|       |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válid | NULO     | 1          | 7,1        | 7,1               | 7,1                  |
| os    | POCO     | 4          | 28,6       | 28,6              | 35,7                 |
|       | ALGO     | 6          | 42,9       | 42,9              | 78,6                 |
|       | BASTANTE | 2          | 14,3       | 14,3              | 92,9                 |
|       | MUCHO    | 1          | 7,1        | 7,1               | 100,0                |
|       | Total    | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 21. El colegio desarrolla planes de orientación individualizada



Fuente: Sánchez, C., 2017

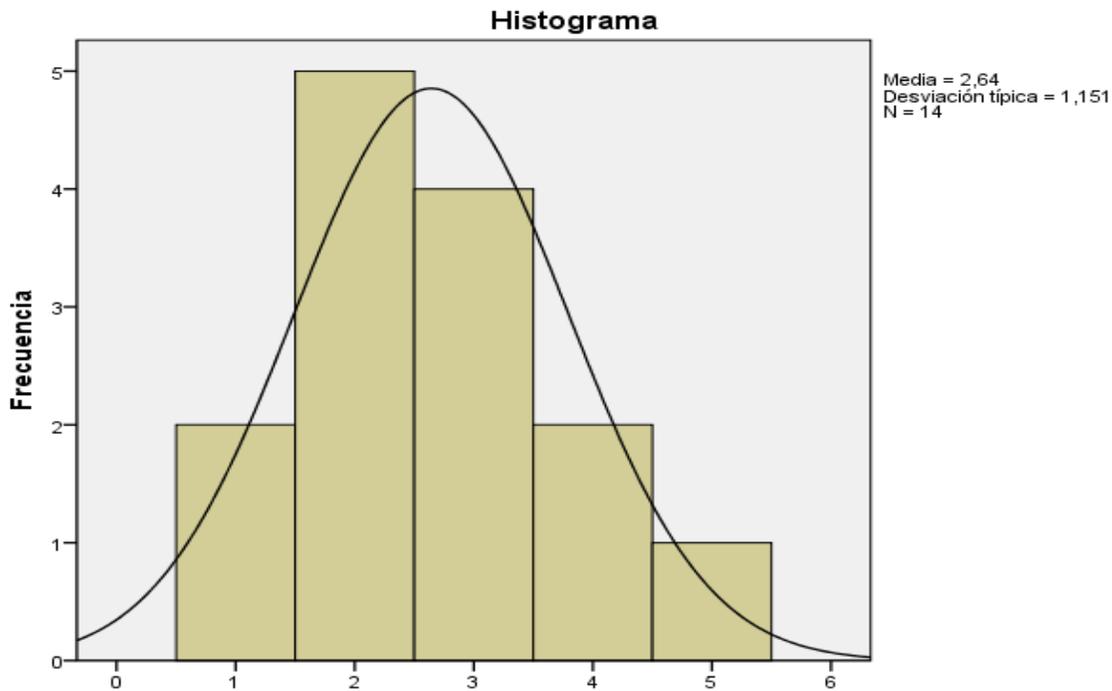
Se puede evidenciar que el 42,9% equivalente a 6 sujetos responde que algo el colegio desarrolla planes de orientación individualizada, seguida del 28,6% correspondiente a 4 sujetos conoce poco, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos respondieron que bastante y el 7,1% equivalente a 1 sujeto respondieron que mucho y nulo el colegio desarrolla planes de orientación individualizada

Tabla 18. Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas

|          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  |            |            |                   |                      |
| NULO     | 2          | 14,3       | 14,3              | 14,3                 |
| POCO     | 5          | 35,7       | 35,7              | 50,0                 |
| ALGO     | 4          | 28,6       | 28,6              | 78,6                 |
| BASTANTE | 2          | 14,3       | 14,3              | 92,9                 |
| MUCHO    | 1          | 7,1        | 7,1               | 100,0                |
| Total    | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 22. Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas



Fuente: Sánchez, C., 2017

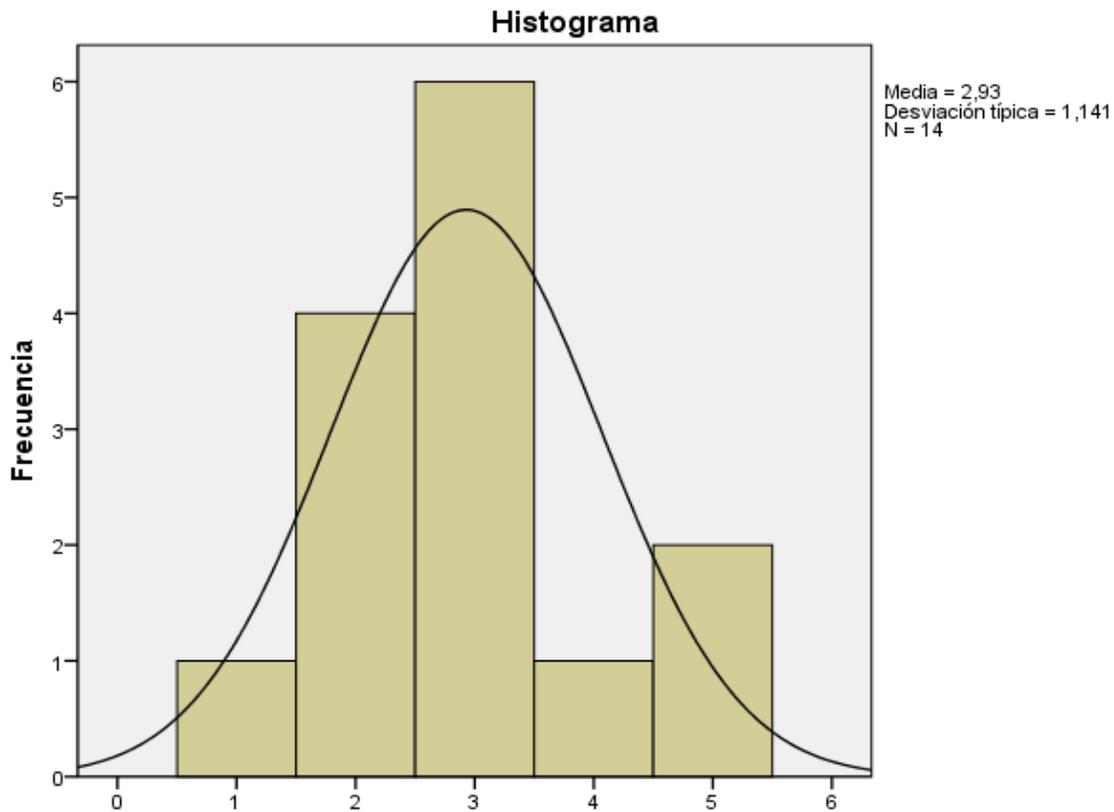
Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que poco Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas, seguida del 28,6% correspondiente a 4 sujetos conoce algo, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos respondieron que bastante y nulo y el 7,1% equivalente a 1 sujeto respondieron que mucho Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.

Tabla 19. En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje<br>válido | Porcentaje<br>acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válidos | NULO     | 1          | 7,1        | 7,1                  | 7,1                     |
|         | POCO     | 4          | 28,6       | 28,6                 | 35,7                    |
|         | ALGO     | 6          | 42,9       | 42,9                 | 78,6                    |
|         | BASTANTE | 1          | 7,1        | 7,1                  | 85,7                    |
|         | MUCHO    | 2          | 14,3       | 14,3                 | 100,0                   |
|         | Total    | 14         | 100,0      | 100,0                |                         |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Tabla 20. En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.



Fuente: Sánchez, C., 2017

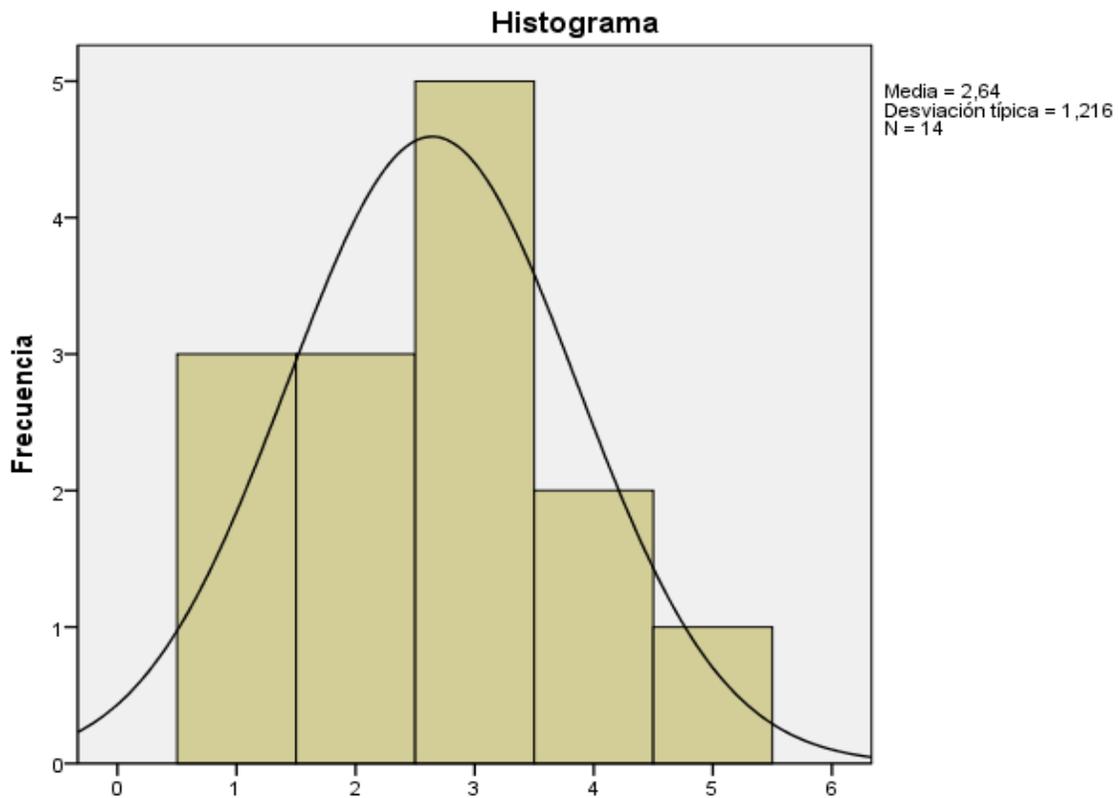
Se puede evidenciar que el 42,9% equivalente a 6 sujetos responde que algo En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes, seguida del 28,6% correspondiente a 4 sujetos conoce poco, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos respondieron que mucho y el 7,1% equivalente a 1 sujeto respondieron que nulo y bastante En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.

Tabla 21. Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NULO     | 3          | 21,4       | 21,4              | 21,4                 |
|         | POCO     | 3          | 21,4       | 21,4              | 42,9                 |
|         | ALGO     | 5          | 35,7       | 35,7              | 78,6                 |
|         | BASTANTE | 2          | 14,3       | 14,3              | 92,9                 |
|         | MUCHO    | 1          | 7,1        | 7,1               | 100,0                |
|         | Total    | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 23. Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes



Fuente: Sánchez, C., 2017

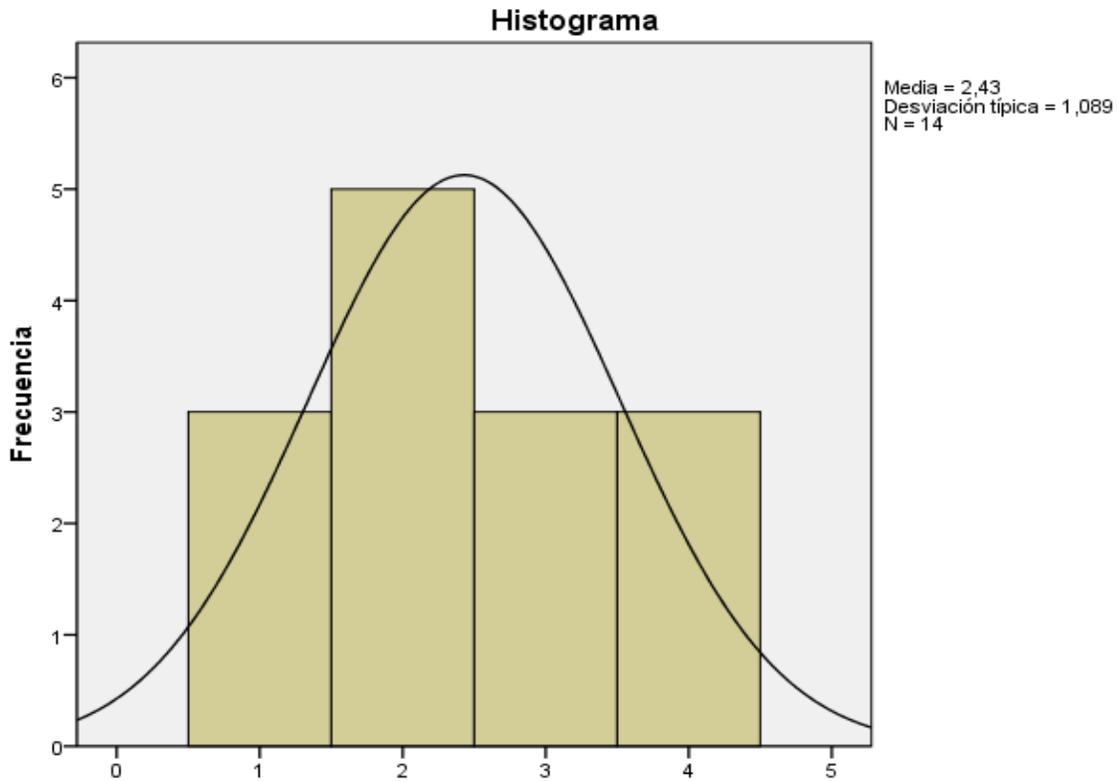
Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que algo Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes, seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce nulo y poco, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos respondieron que bastante y el 7,1% equivalente a 1 sujeto respondieron que mucho Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.

Tabla 22. La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje<br>válido | Porcentaje<br>acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|-------------------------|
| Válidos | NULO     | 3          | 21,4       | 21,4                 | 21,4                    |
|         | POCO     | 5          | 35,7       | 35,7                 | 57,1                    |
|         | ALGO     | 3          | 21,4       | 21,4                 | 78,6                    |
|         | BASTANTE | 3          | 21,4       | 21,4                 | 100,0                   |
|         | Total    | 14         | 100,0      | 100,0                |                         |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 24. La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción



Fuente: Sánchez, C., 2017

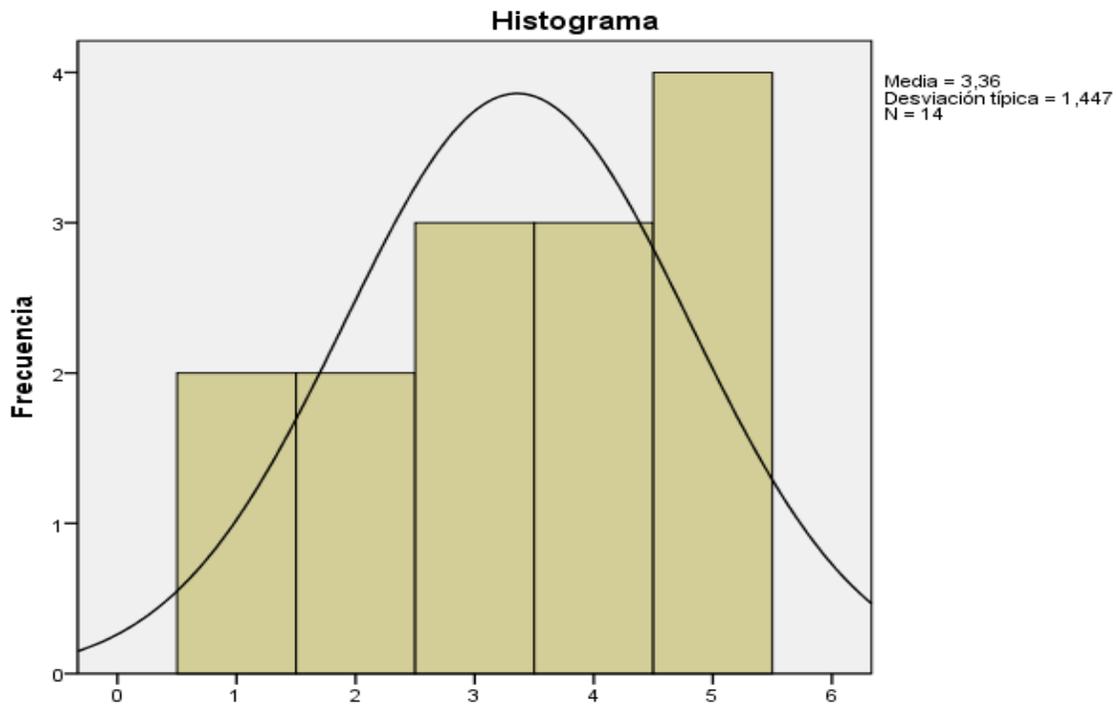
Se puede evidenciar que el 35,7% equivalente a 5 sujetos responde que es poco la señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción., seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce nulo, algo y mucho con respecto a la señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.

Tabla 23. Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje | Porcentaje |
|---------|-------|------------|------------|------------|------------|
|         |       | a          | e          | válido     | acumulado  |
| Válidos | NULO  | 2          | 14,3       | 14,3       | 14,3       |
|         | POCO  | 2          | 14,3       | 14,3       | 28,6       |
|         | ALGO  | 3          | 21,4       | 21,4       | 50,0       |
|         | BASTA | 3          | 21,4       | 21,4       | 71,4       |
|         | NTE   |            |            |            |            |
|         | MUCHO | 4          | 28,6       | 28,6       | 100,0      |
|         | Total | 14         | 100,0      | 100,0      |            |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 25. Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar



Fuente: Sánchez, C., 2017

Se puede evidenciar que el 28,6% equivalente a 4 sujetos responde que mucho Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar, seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce algo y bastante, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos

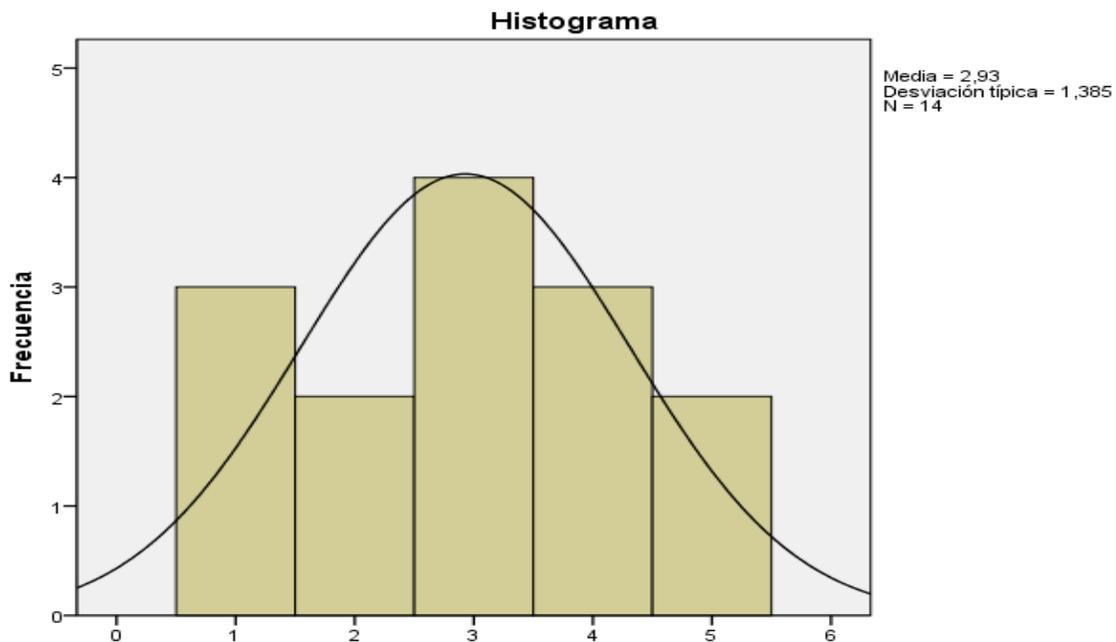
respondieron que nulo y poco son los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.

Tabla 24. Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NULO  | 3          | 21,4       | 21,4              | 21,4                 |
|         | POCO  | 2          | 14,3       | 14,3              | 35,7                 |
|         | ALGO  | 4          | 28,6       | 28,6              | 64,3                 |
|         | BASTA | 3          | 21,4       | 21,4              | 85,7                 |
|         | NTE   |            |            |                   |                      |
|         | MUCHO | 2          | 14,3       | 14,3              | 100,0                |
| Total   |       | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 26. Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar



Fuente: Sánchez, C., 2017

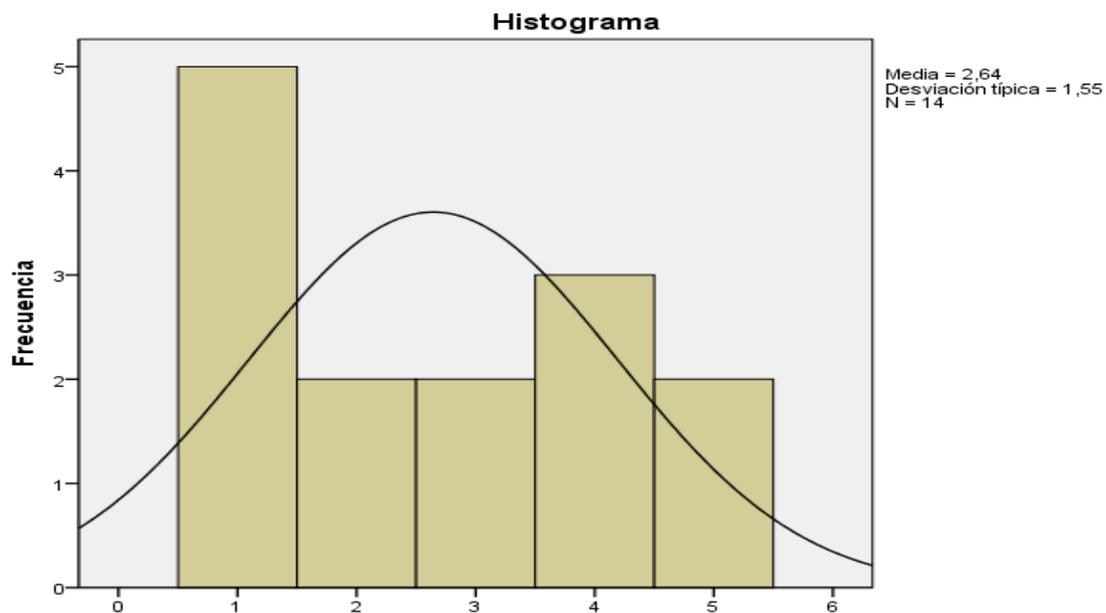
Se puede evidenciar que el 28,6% equivalente a 4 sujetos responde que mucho Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar, seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce algo y bastante, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos respondieron que nulo y poco son los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar

Tabla 25. Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales

|       |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válid | NULO  | 5          | 35,7       | 35,7              | 35,7                 |
| os    | POCO  | 2          | 14,3       | 14,3              | 50,0                 |
|       | ALGO  | 2          | 14,3       | 14,3              | 64,3                 |
|       | BASTA | 3          | 21,4       | 21,4              | 85,7                 |
|       | NTE   |            |            |                   |                      |
|       | MUCHO | 2          | 14,3       | 14,3              | 100,0                |
|       | Total | 14         | 100,0      | 100,0             |                      |

Fuente: Sánchez, C., 2017

Figura 27. Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales



Fuente: Sánchez, C., 2017

Se puede evidenciar que el 28,6% equivalente a 4 sujetos responde que algo Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar, seguida del 21,4% correspondiente a 3 sujetos conoce nulo y bastante, el 14,3% correspondiente a 2 sujetos respondieron que mucho y poco se utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar

Tabla 26. Diferencia de medias pregunta 1

| Prueba para una muestra |        |    |                     |                         |   |          |
|-------------------------|--------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0     |        |    |                     |                         |   |          |
|                         | t      | Gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                         |        |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA1               | 15,064 | 13 | ,000                | 3,429                   | 2,94  | 3,92     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la **diferencia de medias** de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 3,429 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,94 y superior 3,92.

Tabla 27. Diferencia de medias pregunta 2

| Prueba para una muestra |       |    |                     |                         |   |          |
|-------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0     |       |    |                     |                         |   |          |
|                         | t     | Gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                         |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA2               | 9,158 | 13 | ,000                | 2,857                   | 2,18  | 3,53     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,857 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,18 y superior 3,53

Tabla 28. Diferencia de medias pregunta 3

| Prueba para una muestra |        |    |                     |                         |   |          |
|-------------------------|--------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0     |        |    |                     |                         |   |          |
|                         | t      | Gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                         |        |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA3               | 10,212 | 13 | ,000                | 2,714                   | 2,14  | 3,29     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,714 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,14 y superior 3,29.

Tabla 29. Diferencia de medias pregunta 4

| Prueba para una muestra |       |    |                     |                         |   |          |
|-------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0     |       |    |                     |                         |   |          |
|                         | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                         |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA<br>4           | 8,261 | 13 | ,000                | 3,000                   | 2,22  | 3,78     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 3,000 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,22 y superior 3,78.

Tabla 30. Diferencia de medias pregunta 5

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA5                      | 7,778 | 13 | ,000                | 3,143                   | 2,27  | 4,02     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 3,143 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,27 y superior 4,02.

Tabla 31. Diferencia de medias pregunta 6

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA6                      | 9,524 | 13 | ,000                | 3,071                   | 2,37  | 3,77     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 3,071 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,37 y superior 3,77.

Tabla 32. Diferencia de medias pregunta 7

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA7                      | 9,158 | 13 | ,000                | 2,857                   | 2,18  | 3,53     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,857 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,18 y superior 3,53

Tabla 33. Diferencia de medias pregunta 8

| <b>Prueba para una muestra</b> |        |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|--------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |        |    |                     |                         |   |          |
|                                | t      | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |        |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA8                      | 12,363 | 13 | ,000                | 3,857                   | 3,18  | 4,53     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 3,857 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 3,18 y superior 4,53

Tabla 34. Diferencia de medias pregunta 9

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA9                      | 8,379 | 13 | ,000                | 3,357                   | 2,49  | 4,22     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 3,357 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,49 y superior 4,22.

Tabla 35. Diferencia de medias pregunta 10

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA10                     | 5,827 | 13 | ,000                | 2,500                   | 1,57  | 3,43     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la **diferencia de medias** de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,500 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 1,57 y superior 3,43.

Tabla 36. Diferencia de medias pregunta 11

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA11                     | 8,771 | 13 | ,000                | 2,786                   | 2,10  | 3,47     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,786 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,10 y superior 3,47.

Tabla 37. Diferencia de medias pregunta 12

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA12                     | 6,000 | 13 | ,000                | 2,571                   | 1,65  | 3,50     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,571 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 1,65 y superior 3,50

Tabla 38. Diferencia de medias pregunta 13

| <b>Prueba para una muestra</b> |        |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|--------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |        |    |                     |                         |   |          |
|                                | t      | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |        |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA13                     | 13,682 | 13 | ,000                | 3,429                   | 2,89  | 3,97     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 3,429 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,89 y superior 3,97

Tabla 39. Diferencia de medias pregunta 14

| <b>Prueba para una muestra</b> |        |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|--------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |        |    |                     |                         |   |          |
|                                | t      | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |        |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA14                     | 10,408 | 13 | ,000                | 2,857                   | 2,26  | 3,45     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,857 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,26 y superior 3,45.

Tabla 40. Diferencia de medias pregunta 15

| Prueba para una muestra |       |    |                     |                         |   |          |
|-------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0     |       |    |                     |                         |   |          |
|                         | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                         |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA15              | 8,593 | 13 | ,000                | 2,643                   | 1,98  | 3,31     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,643 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 1,98 y superior 3,31.

Tabla 41. Diferencia de medias pregunta 16

| Prueba para una muestra |       |    |                     |                         |   |          |
|-------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0     |       |    |                     |                         |   |          |
|                         | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                         |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA16              | 9,602 | 13 | ,000                | 2,929                   | 2,27  | 3,59     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,929 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,27 y superior 3,59.

Tabla 42. Diferencia de medias pregunta 17

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA17                     | 8,134 | 13 | ,000                | 2,643                   | 1,94  | 3,34     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,643 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 1,94 y superior 3,34.

Tabla 43. Diferencia de medias pregunta 18

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA18                     | 8,341 | 13 | ,000                | 2,429                   | 1,80  | 3,06     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,429 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 1,80 y superior 3,06.

Tabla 44. Diferencia de medias pregunta 19

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |  |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|--|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |  |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |  |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |  |
| PREGUNTA19                     | 8,682 | 13 | ,000                | 3,357                   | 2,52  | 4,19     |  |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 3,357 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,52 y superior 4,19.

Tabla 45. Diferencia de medias pregunta 20

| <b>Prueba para una muestra</b> |       |    |                     |                         |   |          |  |
|--------------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|--|
| Valor de prueba = 0            |       |    |                     |                         |   |          |  |
|                                | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |  |
|                                |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |  |
| PREGUNTA20                     | 7,913 | 13 | ,000                | 2,929                   | 2,13  | 3,73     |  |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la diferencia de medias de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,929 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 2,13 y superior 3,73.

Tabla 46. Diferencia de medias 21

| Prueba para una muestra |       |    |                     |                         |   |          |
|-------------------------|-------|----|---------------------|-------------------------|---|----------|
| Valor de prueba = 0     |       |    |                     |                         |   |          |
|                         | t     | gl | Sig.<br>(bilateral) | Diferencia<br>de medias | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |
|                         |       |    |                     |                         | Inferior  | Superior |
| PREGUNTA21              | 6,382 | 13 | ,000                | 2,643                   | 1,75  | 3,54     |

Fuente: Sánchez, C., 2017

En la tabla podemos apreciar la **diferencia de medias** de las variables que se estudiaron que es la variable tipo Likert 2,643 que es lo que queremos ver para esta prueba de t student. Además de cada variable podemos ver el intervalo de confianza del 95% para la diferencia tenemos un valor inferior 1,75 y superior 3,54.

## **Capítulo V**

### **Propuesta**

#### **Estrategias de Inclusión en la Educación Media**

Tomando los resultados de los cuestionarios se puede determinar la siguiente propuesta desde una óptica de la comunicación social y la pedagogía.

#### **Conceptualización de la propuesta**

Según Calderón, (2013) “Estas estrategias permiten al aprendiente mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje”. Las estrategias de comunicación constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje, en los cuales podemos hablar de: estrategias cognitivas, meta cognitivas y socio afectivas. Estas estrategias permiten la comunicación eficaz y superan las dificultades del dominio de lengua.

Según el Arquitecto Calderón, (2013) la estrategia comunicativa es la esencia, que se va a intentar experimentar, está vehiculada comunicativamente. Podemos hablar, ahora sí, de los medios y su soporte técnico, libro, e-mail, teléfono, pregón, CD- ROM o ramo de flores y la manera como internamente los elementos se ajustan a alguna lógica interna que refuerza la experiencia y evidencia la esencia.

Grace, (2011) define la estrategia comunicativa como todas las lenguas establecen una serie de reglas normativas que se amplían a lo largo del discurso en cada acto de habla concreto. Mediante una serie de estrategias comunicativas que se basen en el contexto sociocultural donde se desarrollen.

Podemos hablar de igual manera de comunicación estratégica, enmarcada en el artículo de (Garrido, 2004) para lo cual cuentan con puntos de vista diferente aplicado a las organizaciones, en este caso a instituciones educativas.

Según Arcila, (2015) “Entendiendo que la función principal de la comunicación en las organizaciones va mucho más allá de saber qué es lo que se va hacer, cómo se va hacer, cuál es su misión y visión; lo que se busca es captar la atención y confianza de todas las personas involucradas en este proceso para generar así contenidos que sean contundentes con el público objetivo. ¿Es entonces la comunicación estratégica un pilar para el buen funcionamiento de una organización? Frente a este cuestionamiento diferentes autores dan su posición en relación a lo que consideran como comunicación estratégica dentro de la organización (p.4).

Garrido, (2004) y su perspectiva teórica basada desde el “qué voy a hacer” dentro de la organización para obtener beneficios, desarrolla la comunicación estratégica “. Como un marco ordenador que integra los recursos de comunicación corporativa en un diseño de largo plazo de acuerdo a unos objetivos puntuales y claros que dan una rentabilidad a la empresa.

Esta depende de la organización educativa el cual asumirá esta estrategia como el motor de cambios de gestión, generando la reflexión del proceso de inclusión con la finalidad de incrementar las capacidades y fortalecer la visualización de la misma en el municipio

Los modos de gestión en las comunicaciones de los que habla Garrido, se identifican desde los objetivos y las responsabilidades de la organización, perfeccionando los recursos y aprovechando cada una de las herramientas que existen en la empresa, para poder establecer soluciones para su público interno (Colaboradores).

Garrido, (2004) desarrolla una estructura general donde se establecen los objetivos puntuales de la organización para obtener los resultados trazados dentro de la empresa. Su estructura general se basa en tres niveles básicos, la estratégica, que corresponde al nivel de planeación a largo plazo en que se define como se van a concretar los objetivos, La Táctica que es el nivel en que se definen mejor el uso de los recursos y el mejor momento para emplearlos y por último la Logística que es el nivel donde se producen los recursos para el logro de los objetivos (p.84).

Scheinsohn, (2009) es evidente la importancia de una estructuración de las herramientas para obtener un objetivo claro. Ante esto menciona la importancia de cuatro niveles que guían esa comunicación estratégica:

*Nivel estratégico:* Facilita saber dónde se está, y hacia dónde se está yendo.

*Nivel logístico:* Orienta la producción y mantenimiento de todos los recursos necesarios para la consecución de fines estratégicos comunicacionales.

*Nivel táctico:* se ocupa de los medios que serán utilizados para alcanzar los fines estratégicos.

*Nivel técnico:* comprende las maniobras operacionales que serán llevadas a cabo mediante las herramientas tácticas.

Pérez, (2001) menciona la importancia de la estrategia siempre y cuando se piense como algo que aporta y que puede “dar camino”, “dinamizar la gestión” hasta llegar a un “momento dado” que sería el elemento fundamental a la hora de planear la estrategia, el cual responde a un marco de tiempo determinado ( p. 61).

## **Tipo de estrategias de la propuesta**

### **Estrategia de evitación.**

El afrontamiento ha sido definido como un conjunto de estrategias cognitivas y conductuales que la persona utiliza para gestionar demandas internas o externas que sean percibidas como excesivas para los recursos del individuo (Lazarus y Folkman 1984).

### **Estrategia de compensación.**

Que posibilitan el uso del lenguaje a pesar de las lagunas en el conocimiento del mismo. Incluyen las estrategias de adivinar de forma inteligente y de superar las limitaciones en la producción oral y escrita.

En este proceso de cambio para la estrategia (Mintzberg, 1971) hace un aporte importante cuando integra e identifica cinco perspectivas de la estrategia:

*La estrategia como plan:* definida como una especie de curso en acción, consciente determinado, una guía para abordar una situación específica. De acuerdo con esto las estrategias tienen dos características especiales, se elaboran antes de las acciones y se desarrollan de manera consiente para alcanzar un fin determinado.

*La estrategia como patrón:* la estrategia es un modelo, un flujo de acciones. La estrategia es consistencia en el comportamiento, tanto si es intencional como si no lo es.

*La estrategia como posición:* para este punto la estrategia viene a ser la fuerza mediadora o “acoplamiento” entre organización y medio ambiente, es decir entre el contexto interno y el externo.

*Estrategia como perspectiva:* esta definición mira hacia el interior de la organización, es decir, buscando piezas claves dentro que puedan aportar. Aquí la estrategia es una perspectiva la cual tiene implicaciones de posición y de percibir las cosas que están alrededor de una forma diferente.

*Estrategia como pauta de acción:* una estrategia también puede ser una pauta de acción, una “maniobra” para ganar la partida del contrincante o competidor (Mintzberg, 1993).

La base de toda estrategia según Rafael Pérez, está enmarcada en su veracidad, ya que “si el mensaje no está bien construido, los esfuerzos para transmitirlo serán en vano” Pérez (2001 Pág.66), asunto retomado por Regis Mckenna (Citada en Comunicación Empresarial, 2001), sobre la credibilidad de la estrategia en el cual desarrolla tres puntos básicos que hacen que la estrategia tenga éxito.

Inferencia: La imagen de quien respalda nos hace creer

Referencia: Alguien confiable nos dice que confiamos

Evidencia: Lo que vemos es a todas luces cierto

Este modelo apoya la propuesta de Pérez, (2001) en el que todo proceso estratégico que se lleve a cabo debe basarse en credibilidad y en los principios que haya construido la organización; ya que el éxito de la estrategia se desencadena a partir de la credibilidad.

El mensaje del proceso de la inclusión debe estar bien construido y diseñado de forma innovadora identificando que voy hacer, como lo voy hacer, y a quien va dirigido, tiene que tener relación con el objetivo, publico, tiempo y eje central de la estrategia.

Pérez, (1998) hace una referencia, indicando la importancia de una aprehensión del contexto en el que se desenvuelve el comunicador para que su intervención en él sea posible, además señala, “La organización es aquello que los sujetos que la componen creen que es y para transformarla es necesario repensarla, replantearla, hablarla, verbalizarla” (p. 94).

Oxford, (1990: 14-17) incluye las de memoria, las cognitivas y las de compensación; mientras que entre las estrategias indirectas incluye las meta cognitivas, las afectivas y las sociales. La autora define estos grupos de estrategias de la siguiente manera:

*Las estrategias de memoria*, empleadas para recordar y recuperar la información nueva. Estas incluyen las estrategias de crear asociaciones mentales, aplicar imágenes y sonidos, revisar y actuar.

*Las estrategias cognitivas*, empleadas para entender y producir el lenguaje. Incluyen las estrategias de practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar, y crear estructuras para los mensajes recibidos y producidos.

*Las estrategias meta cognitivas*, empleadas para coordinar el proceso de aprendizaje. Se incluyen aquí las estrategias de centrar, planificar y evaluar el aprendizaje.

*Las estrategias afectivas*, empleadas para regular las emociones. Incluyen las estrategias de disminuir la ansiedad, animarse a uno mismo y tomarse la temperatura emocional.

*Las estrategias sociales*, que posibilitan el aprendizaje en colaboración con otras personas. Incluyen las estrategias de hacer preguntas, cooperar con otros y empatizar con otros.

### **Planteamiento de la propuesta**

Con base en los resultados arrojados en los cuestionarios podemos pensar y repensar en la educación inclusiva, como primer paso de trabajo interinstitucional, gestionando capacitaciones y talleres para los docentes, directivos y directores de núcleo.

En una segunda fase se les dará a las instituciones educativas unas estrategias orientadas al adecuado proceso de inclusión donde se valore la diversidad en el aula.

Una tercera fase se orientará a los docentes, directivos y directores de núcleo inclusión en el aula de niños con necesidades educativas especiales.

Por último, se dará una propuesta al secretario de educación con el fin de que el municipio cuente con un equipo interdisciplinario que apoye, oriente y realice seguimiento en las instituciones educativas sobre el proceso de inducción. Estos profesionales serán: comunicador social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo clínico, licenciado en pedagogía infantil, licenciado en educación física recreación y deportes, de preferencia todos con Maestría en Educación, de modo que se propicie la educación inclusiva con equidad.

### **Fases**

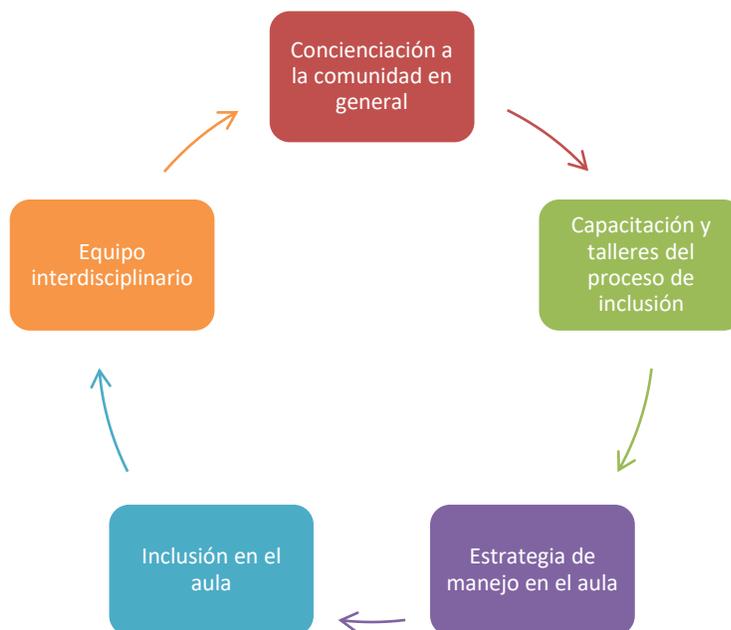
**Estrategia de comunicación y pedagogía:** Dirigida a secretarios de educación, directores de núcleo, rectores, docentes, estudiantes y padres de familia, con el objetivo de profundizar sobre la inclusión, su aporte al crecimiento personal y la atención específica de cada persona con NEE, utilizando estrategias de comunicación como la elaboración un video donde se motive y se dé fiel testimonio de los casos y experiencias por las que han pasado los actores con NEE, con un mensaje positivo y dicente que impacte y concientice sobre la necesidades de cada uno y cómo deben ser

aceptados en toda la sociedad. La realización, diseño y puesta en marcha de mensajes positivos sobre la inclusión a través de redes sociales, generando conciencia sobre el tema y finalmente, programas radiales donde se exprese a través de testimonios reales de las mismas personas con NEE y de sus acudientes, experiencias que motiven al oyente a identificar los pasos y procesos que se deben llevar a cabo en caso de interactuar con este tipo de actores sociales.

**Estrategia de aprendizaje:** Profundización sobre las diferentes discapacidades y excepciones, programas de inclusión en el aula, herramientas comunicativas y atención a personas con NEE.

**Estrategia de planeación:** Conformación del equipo de apoyo, selección del programa piloto, intervención y puesta en marcha de la estrategia de inclusión para luego ser evaluada y presentada a otras instituciones.

Figura 28. Flujograma de procesos



Fuente: Sánchez, C., 2017

### **Explicación de cada una de las acciones de la grafica**

Concienciación a la comunidad en general: dar a la comunidad de estudiantes, docentes, directivos, orientadoras y padres de familia cuales son los signos de alerta para buscar ayuda en el colegio o de profesionales cuando los infantes y adolescentes presentan dificultades en el aprendizaje, comportamiento y/o alguna alteración en los sistemas. El comunicador social utilizara la estrategia de pendones, pancartas, afiches y folletos para informar, así mismo utilizara al colectivo de estudiantes para generar obras de teatro, títeres o programas radiales.

Capacitación o talleres del proceso de inclusión y sus elementos:

Gestionando con el MEN para que capaciten en que es y cómo se implementa en el colegio, asesoría y acompañamiento en la pedagogía inclusiva, adaptaciones curriculares, currículo integral, buscar mecanismos de recompensa a los docentes que apliquen estas estrategias dadas, gestionar con personas de la Universidad de Pamplona expertas en el tema de inclusión capacitaciones de los siguientes elementos:

Necesidades educativas especiales

Integración escolar

Accesibilidad y movilidad

Didáctica y pedagogía

Inteligencia emocional

Resiliencia

Estrategias de manejo en el aula: capacitación en comunicación asertiva, taller sobre estrategias de comunicación, actividades de grupo, diseño de una guía de detección observacional para el docente, adaptaciones curriculares (como enseñar y evaluar), simulacros de casos.

### ***Elementos básicos de la inclusión***

Participación activa del colectivo

Metodología dinámica y participativa

Propiciar un clima afectivo

Mejorar la infraestructura escolar para la movilidad en el colegio

Realizar las adecuaciones en la infraestructura de modo que se garantice los servicios básicos

Conformando equipos de inclusión

Contando con las herramientas equipos, materiales, y herramientas pedagógicas específicas ejemplo braille, lenguaje de señas, lectores virtuales, software especificados, entre otros.

Elaboración de adaptaciones curriculares (que, como, cuando, con que enseñar y evaluar)

Verificar la afiliación al sistema de salud

Realizar una evaluación psicopedagógica a los estudiantes que están en riesgo

Elaborar un plan de orientación individual

Buscar asesoría de personas expertas

Ampliación de la cobertura de niños con NEE

Concienciación y sensibilidad a la comunidad en general

Generar instrumentos propios del proceso para la institución

Incluir en el proyecto educativo institucional la educación inclusiva

Verificar el proceso de adaptaciones en el aula

Diálogos constantes con los grupos sobre la inclusión

En esta estrategia de planeación: la institución educativa aplicara el ciclo PHVA (planear, hacer, verificar y actuar). Donde incluye la contratación de profesionales.

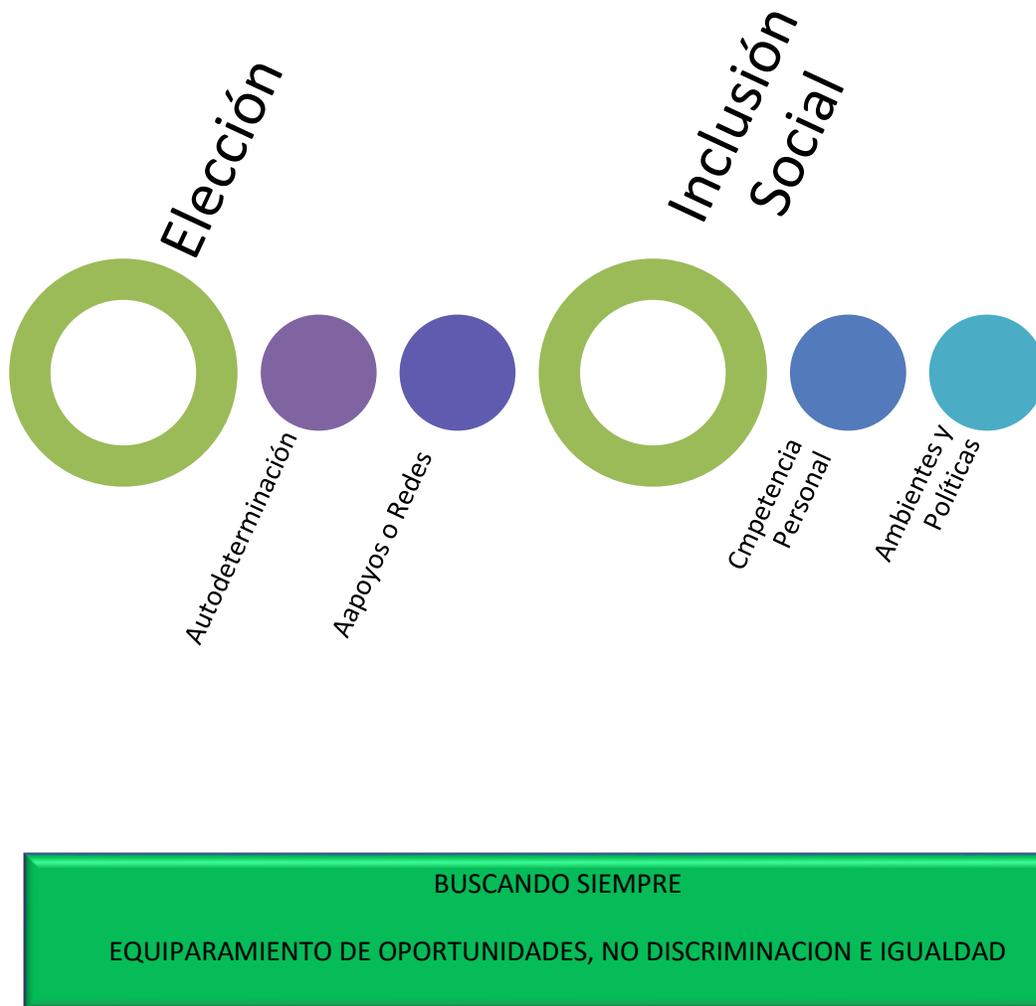
Para empezar, hablar de modelo integrados de áreas debemos de conocer el término de calidad de vida el cual conlleva al ser holístico e integral.

En los últimos años a la hora planificar y organizar o en su caso el de evaluar servicios sociales, educativos, laborales y de salud, actuaciones profesionales que se presentan o se quieren prestar a las personas con discapacidad, el concepto de calidad de vida está desempeñando un papel central como referente ultimo de todas las acciones dirigidas hacia ese colectivo, y con un valor semejante al que cumplieran en los años 70 y 80 los principios de la normalización e integración.

Algunos autores como Schalock, (1996); Arostegui (2002 y 2003) nos indican: "debe estudiarse la calidad de vida como una perspectiva multidimensional y que se trata, en cualquier caso de una experiencia subjetiva que hace referencia de manera sumativa a diferentes aspectos de la vida de cada persona y que se ve afectada por variables personales, ambientales y por las características de los proveedores de servicios" (p.54).

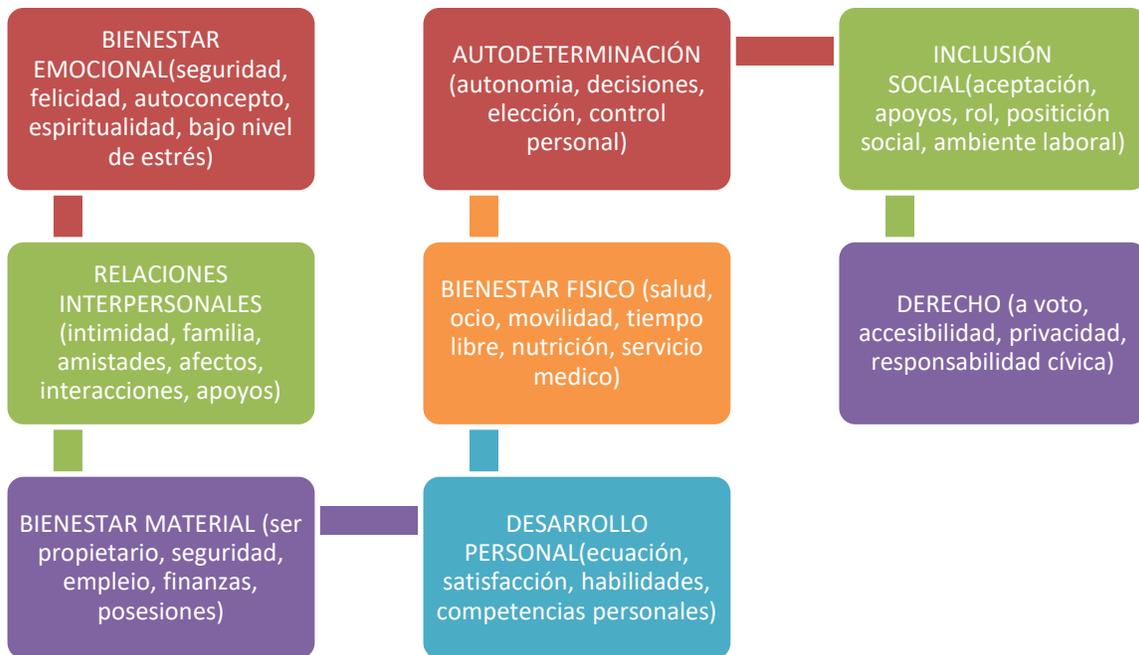
Podemos entender este concepto aplicado a la población con discapacidad en la siguiente grafica dando un valor significativo a las características y determinantes sociales en el proceso de integración e inclusión:

Figura 29. Flujograma Inclusión



Este término permite a cualquier profesional aglutinar un cambio de visión y transportarse en otras condiciones de la propia vida que desde hace muchos años y tiempos vienen reclamando constantemente las personas con discapacidad en Colombia aún más en nuestro departamento Norte de Santander. Es por ello que para este modelo tomamos de base la definición de Roberto Schalock en 1996 sobre calidad de vida, aceptada internacionalmente: “Calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos”.(p.25). Gráficamente lo represento así:

Figura 30. Condición de calidad de vida



Fuente: Schalock, 1996

Tomamos a Barton, (1998) conceptualiza acerca de la inclusión “es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con

terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles directivos-tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo todas las practicas excluyentes”.(p.85)

Existen diversos enfoques pedagógicos con lo que se sustenta este modelo podemos mencionar:

Psicopedagogía (Collo y Miras 2001)

Lo organizativo Sckrtic 1999

Lo cultural López Melero 2001

Legado psicomédico

Las respuestas sociológicas mirada desde la perspectiva sociocritica, como Tomlinson, Fulcher o Barton.

Las aproximaciones curriculares de Wedell 1989

Las escuelas eficaces y los planes de mejora de Murillo Muñoz 2002

Los estudios críticos sobre la discapacidad

El decálogo de la educación para todos de la UNESCO

Desde esta mirada podemos incluir en la aplicación del modelo propuesto las siguientes teorías o premisas:

Escuela para todos

Inteligencias múltiples

Diversidad, diferencia, enseñanza adaptativa, adaptaciones curriculares y ambiente escolar

Teoría de la complejidad

Síndrome del profesor quemado burnout

Competencias docentes

Cultura del cambio en la postmodernidad

Ámbitos de colaboración

Escuelas eficaces

Cooperación familia-escuela

## Conclusiones

Se identificaron los componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos como proceso de enseñanza aprendizaje es normal para todos los niños en el aula, las instituciones no tienen personal capacitado para enfrentar el proceso, el aprendizaje es generalizado y no es particularizado, no hay estrategias de comunicación diferentes para los niños con necesidades educativas especiales, se realiza un proceso de integración mas no de inclusión, no existen adaptaciones curriculares, no hay apoyo de equipo interdisciplinario, la infraestructura no es adaptada para niños con limitaciones físicas o motoras, no hay herramientas pedagógicas y didácticas para el abordaje de las alteraciones, con estos aspectos se puede concluir que no hay proceso de inclusión en las instituciones educativas del municipio de Pamplona.

Se describieron los elementos básicos los cuales por normatividad y autores son: adaptaciones curriculares, estrategias pedagógicas y comunicativas, didáctica en el aula, conocimiento del proceso de inclusión, concienciación a la comunidad académica, caracterización de la población, socialización del proceso, fichas de valoración integral, ficha de remisión, equipo interdisciplinario y manejo en el contexto social.

Se establecieron los lineamientos generales los cuales están orientados a la parte pedagógica, didáctica y comunicativa del proceso de inclusión que conllevaran a la creación de una estrategia incluyente para la educación media en el Municipio de Pamplona que facilite el proceso de integración, regulación y verificación del proceso

A nivel general se concluye que no existen sino acercamientos o intenciones del proceso y no un proceso real de inclusión que responda a las necesidades pedagógicas de las instituciones educativas del municipio y de los municipios aledaños a pamplona, es por este motivo que esta propuesta de estrategias servirá de orientación y guía para la comunidad educativa.

Por último, se dará una propuesta al secretario de educación con el fin de que el municipio cuente con un equipo interdisciplinario que apoye, oriente y realice seguimiento en las instituciones

educativas sobre el proceso de inducción. Estos profesionales serán: comunicador social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo clínico, licenciado en pedagogía infantil, licenciado en educación física recreación y deportes, de preferencia todos con Maestría en Educación, de modo que se propicie la educación inclusiva con equidad, teniendo en cuenta las siguientes fases:

**Estrategia de comunicación y pedagogía:** Dirigida a secretarios de educación, directores de núcleo, rectores, docentes, estudiantes y padres de familia, con el objetivo de profundizar sobre la inclusión, su aporte al crecimiento personal y la atención específica de cada persona con NEE, utilizando estrategias de comunicación como la elaboración un video donde se motive y se dé fiel testimonio de los casos y experiencias por las que han pasado los actores con NEE, con un mensaje positivo y dicente que impacte y concientice sobre la necesidades de cada uno y cómo deben ser aceptados en toda la sociedad. La realización, diseño y puesta en marcha de mensajes positivos sobre la inclusión a través de redes sociales, generando conciencia sobre el tema y finalmente, programas radiales donde se exprese a través de testimonios reales de las mismas personas con NEE y de sus acudientes, experiencias que motiven al oyente a identificar los pasos y procesos que se deben llevar a cabo en caso de interactuar con este tipo de actores sociales.

**Estrategia de aprendizaje:** Profundización sobre las diferentes discapacidades y excepcionalidades, programas de inclusión en el aula, herramientas comunicativas y atención a personas con NEE.

**Estrategia de planeación:** Conformación del equipo de apoyo, selección del programa piloto, intervención y puesta en marcha de la estrategia de inclusión para luego ser evaluada y presentada a otras instituciones.

### **Recomendaciones**

Teniendo en cuenta todos los datos arrojados en la investigación, se hace necesario realizar las siguientes recomendaciones:

Una de las recomendaciones es que las instituciones educativas tomen de base la propuesta dada en el capítulo V para lograr un proceso de inclusión eficaz.

Las instituciones deben contar con un comunicador social que aplique el diseño creativo y llamativo para la realización de las estrategias de comunicación que se encuentran en la propuesta, donde el colectivo académico sienta intereses en conocer, se genere un interés a la lectura, confianza, tolerancia y valores que entrelazadas darán la oportunidad de pensar en una educación inclusiva.

El municipio debe ser participe activo al igual que la secretaria de educación departamental por ser Pamplona un municipio fuerte en educación media, básica y secundaria donde se encuentran en un 40% población con NEE y discapacidad que requiere de una mirada global e interdisciplinaria.

### Bibliografía

- Archila, Marly. (2015). Comunicación estratégica y estrategias de comunicación para el desarrollo de las organizaciones. Universidad Católica de Pereira
- Araque, Natividad Barrios de la Puente, José Luis. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Revista prima social. Volumen 4. Junio. Revista de ciencias sociales.
- Barrios, Latorre. Luis. (2008). Hacia la educación inclusiva de todos. Universidad Complutense de Madrid, septiembre.
- Bernal Castro Carol Andrea (2009). Legislación que favorece la educación inclusiva. Quien es coordinadora del programa de apoyo a la inclusión en el aula regular, Corporación Síndrome de Down..
- Bonilla Mata Víctor. (2002). Educación y sociedad: los retos de la educación inclusiva, revista virtual.
- Calderón, Carlos (2013). De la estrategia comunicativa a la estrategia formal. Pequeña sistematización de lo obvio en comunicación y diseño. Recuperado de: [http://www.catedranaranja.com.ar/biblioteca/documentos/notas\\_apuntes/de\\_la\\_estrategia\\_comunicativa.pdf](http://www.catedranaranja.com.ar/biblioteca/documentos/notas_apuntes/de_la_estrategia_comunicativa.pdf).
- Capriotti Paul, (2012). Seminario, Planificación estratégica de la comunicación, Medellín, 8-9 Marzo, (paper). Revista educación y desarrollo social, 2011, creación, diseño e implantación de plataforma.
- Carrillo, Zambrano Eduardo y Pachón Meneses César Mauricio. E-learning utilizando mundos 3d para los niños con trastorno del espectro autista (tea).

Vélez, White Cecilia María. (2013) ministra de educación nacional de Colombia. La educación inclusiva en el marco de la revolución educativa en Colombia.

Centro para la Discapacidad. (2009). Atención al niño con discapacidad,. Recuperado de. [www.discapacidadcolombia.com](http://www.discapacidadcolombia.com).

Congreso colombiano (2006). Código de infancia y adolescencia. Diario oficial 46.446 Bogotá D.C.

Costa, Joan. (1999). La comunicación en acción: Informe sobre la nueva cultura de la gestión. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona, España.

Duk Cynthia. Artículo de enfoque de la educación inclusiva, Directora Ejecutiva de la Fundación Hineni. Guía nª12 fundamentación conceptual para la atención al servicio educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales ministerio de educación nacional junio de 2006.

Educación inclusiva. Realidad actual. Ministerio de Educación y Ciencia .Revista virtual. Recuperado de. [www.ite.educacion.es/ formación/ materiales/72/cd/curso/ unidad1/ u1.I.7.htm](http://www.ite.educacion.es/formación/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.I.7.htm).

Fabián Borea; Rubén Canella,(2001), Análisis del libro: Estrategias de Comunicación de Rafael Alberto Pérez. Recuperado el 31 de Mayo de 2012, de <http://tinyurl.com/7abzgvh>

Garrido, Francisco Javier. (2004), Comunicación Estratégica, (gestión 2000), 2004.

Echeita Gerardo. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusión, España.

P. Grace (2011). Estrategias comunicativas. Recuperado de: <http://clyde.com.ua/s/1.html>

Grajales G Tevni.(2000) tipos de investigación: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>.

Karsz (2004). Estrategias comunicativas en especialidades. Recuperado de: [www.ugr.es](http://www.ugr.es)

La inclusión educativa en Colombia. (2011) Blogger virtual..  
Recuperado de. [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/Presentations/IBE\\_ICE\\_Workshop\\_3B\\_Presentation\\_ES\\_Cecilia\\_Maria\\_Velez\\_White\\_Nov\\_08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_3B_Presentation_ES_Cecilia_Maria_Velez_White_Nov_08.pdf)

Ley 1098 (2006). ley de infancia y adolescencia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.  
<http://cinde.org.co/PDF/ABC%20ley%20de%20infancia.pdf>. • Ministerio de educación  
(1994) Ley general de educación Nivel nacional.

Mascotti. Lole P. (1999). Cátedra Sociología de las Instituciones educativas Comisión 2  
Profesorado en Tecnología Colegio Superior N° 1 de Rawson.

Marchesi A Palacios, J y Coll J, Comp 2005 desarrollo psicológico y educativo, Madrid alianza  
Mel Ainscow (2006). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias  
para mejorar las instituciones escolares.

Milcher, Susanne e Ivanov, Andrey. (2008) Inclusión Social y Desarrollo Humano, Centro  
Regional de Bratislava del PNUD.

Mintzberg, H. (1971). Managerial Work: Analysis From Observation. Management Science. Vol.  
18, No. 2, October 1971, Pp. B-97-B-110

Mintzberg, Henry. (1993). 'El proceso estratégico conceptos y casos'. Publicado originalmente en  
la California Management Review (octubre de 1987. Ed. Prentice Hall. México. 1993

Muñoz Vásquez, Katia, (2006), Comunicación Estratégica como ventaja competitiva de las  
Organizaciones . Recuperado el 20 de Octubre de 2011, de <http://tinyurl.com/76qenqg>

Naicker, S.M y García Pastor y Faro y Vilageliu. (1998). De la retórica a la realidad: La educación inclusiva en Sudáfrica. Extraído de <http://www.uv.es/RELIEVE/>.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.

P. Grace (2011). Estrategias comunicativas. Recuperado de: <http://clyde.com.ua/s/1.html>

Pabón, García Rafael. (2011) la inclusión educativa, ¿utopía o realidad?, movilización social por la educación.

Red de revistas científicas de América latina y el caribe, artículo percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de soledad Atlántico, 2008, n° 12 enero-junio, 2010 ISSN 1657-2416

Scheinsohn, Daniel (2009). Comunicación Estratégica, (Ediciones Granica S.A)

Pérez, Rafael Alberto, (2001) Comunicación empresarial, plan estratégico como herramienta general . Recuperado el 13 de Abril de 2012, de <http://tinyurl.com/7aqfcpn>

Encuentro nacional de secretarías de educación de Colombia, recopilo Lila Pinto Borrego, escrito ministerio de educación nacional 2012

Renato Operti (2008). la educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª Reunión de la conferencia de la educación.

Renato Operti (2010). la educación inclusiva: Agendas globales y desafíos en américa latina. IV congreso internacional de administración de la educación. San José, Costa Rica.

Scheinsohn, Daniel (2009). Comunicación Estratégica, (Ediciones Granica S.A)

Sen, Amartya. Artículo porque la equidad, autora. Texto del discurso leído en la III Conferencia Internacional sobre Economía de la Salud. York, Reino Unido, 23 de julio de 2001. Traducción publicada con el permiso del autor. 2 Premio Nobel de Economía, 1998.302 *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health 11(5/6), 2002*

Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva(2007) América Latina, Regiones Andina y Cono Sur Buenos Aires, Argentina.

Temario abierto para la educación inclusiva (2004), Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Publicado por la Orealc / Unesco Santiago de Chile.

Todos a aprender (2013). Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. Transformación en la calidad educativa. Recuperado de. [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf).

UNESCO (2010) *Diez Preguntas sobre Educación Inclusiva, Razones sobre la* Escolaridad segregada Recuperado de. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengtheningeducationsystems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-qualityeducation/>

Unicef Colombia. (1989) Código el menor, <http://legislacion.vlex.com.co/vid/codigomenor-42856461>.

Verdugo, Miguel Ángel Alonso. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. Catedrático de Psicología de la Discapacidad, Facultad de Psicología, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca Avilés 23 de octubre.

Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

[www.amigonianos.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18#sthash.mcMM40OL.dpuf](http://www.amigonianos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18#sthash.mcMM40OL.dpuf).

## **Apéndices**

### Apéndice A. Formato de Consentimiento Informado

Este formulario de Consentimiento Informado va dirigido a Docentes, Rectores y Directores de núcleo de diferentes instituciones educativas del Municipio de Pamplona.

Título de la investigación: **ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DEL MUNICIPIO DE PAMPLONA.**

Yo Carlos Adrian Jesús Sánchez García, investigador principal, quien adelanta estudios de Maestría en Educación con la Universidad de Pamplona, estoy investigando sobre sobre el proceso de inclusión educativa, lo que me permite mirar cómo están diseñadas, planeadas, y asumidas de acuerdo a las instituciones. Les voy a dar información e invitarles a participar de esta investigación, no tiene que decir hoy si participa o no, antes de decidirse puede hablar con alguien que se sienta cómodo con el tema y preguntar acerca de la misma. Puede que existan algunas palabras o ítems de lo que le estoy explicando, que no entienda. Por favor, me avisa para así informarle y explicarle si tiene preguntas o la persona que dirige este trabajo.

Propósito: La presente tesis se centra en Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

#### **Propósitos:**

- Identificar los componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos que utilizan los docentes para el proceso de inclusión.
- Describir elementos básicos que según la normatividad y los diversos autores debe tener el proceso de inclusión.
- Establecer los lineamientos generales para crear una estrategia incluyente modelo para la educación media en el Municipio de Pamplona

Tipo de intervención: se estableció para esta investigación, como técnica de recolección de información, la entrevista semiestructurada y el cuestionario.

La presente Técnica de Recolección de Información está dirigida a docentes, rectores y directores de núcleo que primariamente, por formación, están relacionados directamente con el proceso de inclusión educativa y de aquellos que, por motivación propia, las emplean en su desempeño profesional. La técnica apunta a descubrir aquellos lineamientos que constituyen y configuran los procesos institucionales, así como los elementos esenciales para desarrollar un proceso eficaz.

Participación voluntaria: su participación en esta investigación es totalmente voluntaria, Usted puede elegir participar o no. Tanto si elige participar o no, continuará con todos los beneficios o servicios que reciba en su programa y nada cambiará. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar aun cuando haya aceptado antes.

#### **Procedimiento:**

**Guía de Registro Documental:** El investigador revisará los principales documentos existentes en organismos internacionales como la UNESCO o el Ministerio de Educación MEN, o con los que cuenten los informantes y estará en capacidad de analizar y reflexionar sobre los mismos.

**Entrevista Semiestructurada y cuestionario:** El docente o administrativo contará con un lapso de dos (2) horas para responder abiertamente y profundizar en el tema proceso de inclusión educativa, bajo una guía semiestructurada de preguntas.

**Duración del consentimiento informado:** un año, tiempo destinado para la recolección de la información, éste se cuenta a partir del mes de junio del año 2016, durante este tiempo es necesario que acuda a las invitaciones que se les hará. El investigador principal, les avisará sobre la terminación de la investigación.

**Efectos secundarios:** ninguno

**Riesgos:** en esta investigación no existe ningún riesgo, ni su probabilidad.

**Molestias:** en esta investigación es posible que experimente molestias como el que se esté filmado o grabado en audio y se cohíba de dar alguna opinión, o el no querer aportar o declarar no conocer el tema.

**Beneficios:** si Usted participa de esta investigación, tendrá los siguientes beneficios: saber más del tema de proceso de inclusión educativa, aportar a la construcción del modelo pedagógico institucional, establecer parámetros de valoración que facilite el proceso de mejoramiento de las prácticas relacionadas con enseñanza-aprendizaje, didácticas de la enseñanza y a ser proactivos e incluyentes.

**Incentivos:** no se le dará dinero, ni ningún otro incentivo por participar en esta investigación.

**Confidencialidad:** con esta investigación, se realizará algo fuera de lo ordinario en su comunidad. Es posible que, si otros miembros de la comunidad saben que usted participa, puede que le hagan preguntas. No se compartirá la identidad de aquellos que participen en la investigación. La información y las opiniones que se recojan en este proyecto de investigación se mantendrá confidencial. La información acerca de usted, que se recogerá durante la investigación, será puesta fuera de alcance y nadie, salvo los investigadores tendrán acceso a ella. Cualquier información acerca de usted tendrá un número en lugar de su nombre. Solo los investigadores sabrán cuál es su número y se mantendrá la información encerrada en cabina con llave. No será compartida ni entregada a nadie.

**Compartiendo los resultados:** el conocimiento que se obtenga por realizar esta investigación se compartirá con ustedes antes de que se haga disponible al público. No se compartirá información confidencial. Habrá pequeños encuentros en la comunidad académica donde éstos se anunciarán. Después de estos encuentros, se publicarán los resultados para que otras personas o colectivos interesados puedan aprender de nuestra investigación.

**Derecho a negarse o retirarse:** Usted no tiene por qué participar de esta investigación si no desea hacerlo. El negarse a participar no afecta en ninguna forma a que sea tratado o discriminado en comunidad académica. Puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento como informante clave.

**Alternativas de participación:** Puede participar como voluntario o como informante clave seleccionado, que proporcione información de interés para la investigación.

**A quien contactar:** si tiene cualquier pregunta puede hacerla ahora o más tarde, incluso después de haberse iniciado el estudio, puede contactarse con Carlos R Torres Sánchez, investigador o en este correo electrónico [carlos.sanchez@unipamplona.edu.co](mailto:carlos.sanchez@unipamplona.edu.co), o al teléfono 317 432 3886.

Nombre del Participante \_\_\_\_\_

Firma del Participante \_\_\_\_\_

Fecha (Día/mes/año) \_\_\_\_\_

## Apéndice B. Formato abreviado de Consentimiento Informado

He sido invitado a participar de la investigación **ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DEL MUNICIPIO DE PAMPLONA**. Realizada por el Candidato a magister en Educación de la Universidad de Pamplona, **CARLOS ADRIAN JESUS SANCHEZ GARCIA**. Entiendo que recibiré una información para formar parte de la realización de una entrevista semiestructurada, o como parte de un grupo focal, observación participante y registro anecdótico a los diferentes actores del proceso pedagógico y proceso de inclusión educativa. He sido informado que en esta investigación no se corre ningún tipo de riesgo y se puede incluir solo lo que los participantes acuerden. Sé que puede que no haber beneficios para mi persona y que no se me recompensará más allá de mis quehaceres y reconocimiento académicos. Se me ha proporcionado el nombre de un investigador que puede ser fácilmente contactado usando el nombre, teléfono y correo electrónico que se me han dado de esa persona.

He leído la información proporcionada o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me han contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho a retirarme de la investigación en cualquier momento sin que afecte en ninguna manera mi quehacer académico como estudiante, docente o administrativo.

Nombre del Participante \_\_\_\_\_

Firma del Participante \_\_\_\_\_

Fecha (Día/mes/año) \_\_\_\_\_

He leído con exactitud o he sido testigo de la lectura exacta del documento de consentimiento informado para el potencial participante y el individuo ha tenido la oportunidad de hacer preguntas. Confirmando que el individuo ha dado consentimiento libremente.

Nombre del Investigador \_\_\_\_\_

Firma del Investigador \_\_\_\_\_

Fecha (Día/mes/año) \_\_\_\_\_

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado \_\_\_\_\_

(iniciales del investigador/asistente)

Apéndice C. Guía de Preguntas para entrevista semiestructurada.

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE PAMPLONA

1. ¿Cómo considera Ud., es el Nivel educativo más alto alcanzado por padres de los estudiantes, para que se integren a las actividades del plantel?

---

---

---

---

---

2. ¿Cuál problema percibe Ud. Como crucial para los hogares y los estudiantes? (*económicos, enfermedad, separación de los padres, muerte de alguno de los miembros del hogar, salida del hogar de alguno de los padres,*)

---

---

---

---

---

3. ¿Cuáles características considera Ud, deben incorporarse dentro de una educación para la inclusividad?

---

---

---

---

---

4. ¿Cómo promueve la institución la aceptación de las diferencias culturales?

---

---

---

---

---

5. ¿Cree Ud. que los profesores conocen, promueven la diversidad o aplican la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993).?

---

---

---

---

---

6. ¿Cómo crea la IE una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje?

---

---

---

---

---

7. ¿Cuáles cree son las bases para construir un currículo común y diverso?

---

---

---

---

---

8. ¿Cómo cree Ud. Se puede fomentar una participación activa social y académica?

---

---

---

---

Apéndice D. Cuestionario del proceso de inclusión educativa

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM |   | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|------|---|------------|---|---|---|---|
|      |   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1    | Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   |   |   |   |
| 2    | La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad |            |   |   |   |   |
| 3    | Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            |   |   |   |   |
| 4    | Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            |   |   |   |   |
| 5    | Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.                 |            |   |   |   |   |
| 6    | Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.                                      |            |   |   |   |   |
| 7    | Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las      |            |   |   |   |   |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
|    | necesidades de los estudiantes.   |  |  |  |  |  |
| 8  | Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |  |  |  |  |  |
| 9  | Aplica y desarrolla metodologías participativas de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |  |  |  |  |  |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)  |  |  |  |  |  |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad.   |  |  |  |  |  |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  |  |  |  |  |  |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.   |  |  |  |  |  |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |  |  |  |  |  |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |  |  |  |  |  |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.  |  |  |  |  |  |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.   |  |  |  |  |  |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción. |  |  |  |  |  |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |  |  |  |  |  |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar           |  |  |  |  |  |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   |  |  |  |  |  |

## Anexos

Die 1

Guía de Preguntas para entrevista semiestructurada.  
ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE  
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE PAMPLONA

1. ¿Cómo considera Ud., es el Nivel educativo más alto alcanzado por padres de los estudiantes, para que se integren a las actividades del plantel?

En ocasiones para la escuela de padres se debería utilizar un lenguaje adecuado y entendible para los padres que sólo tienen a la escuela Básica primaria. También se tiene en cuenta llamar a la papa para que sepan leer para explicarles personalmente requerimientos de la Institución

2. ¿Cuál problema percibe Ud. Como crucial para los hogares y los estudiantes? (económicos, enfermedad, separación de los padres, muerte de alguno de los miembros del hogar, salida del hogar de alguno de los padres,)

En orden de importancia: la mortalidad ocasiona afecta mucho la dinámica familiar y por ende escolar, luego sigue la salida del hogar de los padres que sea de manera temporal o permanente (graduación) ya que cambian los roles de autoridad e influencia e interacción en la dinámica familiar otros sujetos como abuelos, etc.

3. ¿Cuáles características considera Ud, deben incorporarse dentro de una educación para la inclusividad?

- Acompañamiento de un equipo multidisciplinario permanente
- Una evaluación adaptada a las necesidades del estudiante
- Una espacios y tiempos para trabajo personalizado con una docente especial

4. ¿Cómo promueve la institución la aceptación de las diferencias culturales?

A través de las actividades diarias, uso de banderas, encuentros de élite y proyectos de vida, acciones de conciliación equitativa y liberación, a través del desarrollo del curso sobre "paz de paz"

5. ¿Cree Ud. que los profesores conocen, promueven la diversidad o aplican la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993)?

Jds los docentes han recibido alguna información sobre inteligencias múltiples, pero ha tendido a no aplicarlas en la enseñanza por lo que los estudiantes llegan todos a alcanzar los mismos niveles de desempeño porque se les fuerza en que están acostumbrados a escribir y leer.

6. ¿Cómo crea la IE una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje?

Se requiere mucho tiempo de trabajo colaborativo entre docentes, otros ellos que juzgan y que se con los estudiantes de hoy, está de acuerdo al cambio y determinar que se quiere priorizar en la institución para responder al sistema institucional.

7. ¿Cuáles cree son las bases para construir un currículo común y diverso?

- ① Identificación de las metas de educación nacional
- ② Compromiso del plan decenal de educación.
- ③ Claridad en la propuesta educativa institucional
- ④ Identificación de las vel que se pueden manejar a nivel institucional

8. ¿Cómo cree Ud. Se puede fomentar una participación activa social y académica?

Creando los docentes redes de familia y estudiantes de parentescos.  
Creando se socializa las decisiones  
Generando comunidades de aprendizaje entre los docentes.

Día 2

Guía de Preguntas para entrevista semiestructurada.  
ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE  
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE PAMPLONA

1. ¿Cómo considera Ud., es el Nivel educativo más alto alcanzado por padres de los estudiantes, para que se integren a las actividades del plantel?

El Nivel Educativo de los Padres de Familias de los  
estudiantes de esta Sede Coconal (Institución  
Educativa Ingeida Gallardo de Villanueva). Es pocas  
veces por su nivel de preparación académica,  
pero se miden de su cultura participan abier-  
tamente.

2. ¿Cuál problema percibe Ud. Como crucial para los hogares y los estudiantes? (económicos, enfermedad, separación de los padres, muerte de alguno de los miembros del hogar, salida del hogar de alguno de los padres,)

El problema más usual es el económico y  
el abandono de uno de los padres por  
la general del padre de familia.

3. ¿Cuáles características considera Ud, deben incorporarse dentro de una educación para la inclusividad?

Debe tenerse en cuenta primero el respeto  
a la diversidad de opinión, de nivel  
social y nivel académico  
segundo la participación equitativa y  
oportuna que facilite procesos inclusivos.

4. ¿Cómo promueve la institución la aceptación de las diferencias culturales?

Prestando interés e importancia a  
todas las culturas por medio del  
respeto, la colaboración y la amistad.

5. ¿Cree Ud. que los profesores conocen, promueven la diversidad o aplican la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993)?

Claro que sí; por medio de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner resaltamos la posibilidad de desarrollar e impartir las diferentes actitudes y aptitudes sobre otras, fortaleciendo las diferentes experiencias.

6. ¿Cómo crea la IE una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje?

Fortaleciendo al profesorado en la utilización constructiva de las nuevas prácticas pedagógicas y en su interacción con la Educación Integral.

7. ¿Cuáles cree son las bases para construir un currículo común y diverso?

Un currículo común y diverso que sea fortaleza para crear experiencias y emociones que contribuyan al desarrollo de competencias que transformen al ser como persona individual y social dentro de su Proyecto de vida.

8. ¿Cómo cree Ud. Se puede fomentar una participación activa social y académica?

- Proactiva convirtiendo los aprendizajes en oportunidades para la vida
- Disputando del Placer de alcanzar nuevas metas
- Social desarrollando su interacción con los demás al igual que consigo mismo. Compartiendo, confrontando y aceptando al otro como diferente a él.

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|---|
|   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   | X |   |   |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   |            |   | X |   |   |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            |   | X |   |   |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            | X |   |   |   |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   |            |   |   | X |   |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            |   | X |   |   |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            |   | X |   |   |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   | X |   |   |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |   |   | X |   |   |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          | X |   |   |   |   |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |   | X |   |   |   |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  | X |   |   |   |   |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   |   | X |   |   |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |   |   | X |   |   |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |   | X |   |   |   |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |   |   | X |   |   |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |   | X |   |   |   |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   |   | X |   |   |   |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |   |   |   |   | X |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar                             |   |   |   | X |   |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   |   |   |   | X |   |

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|---|
|   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   | X |   |   |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   |            |   | X |   |   |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            | X |   |   |   |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   | X          |   |   |   |   |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   |            |   |   | X |   |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            |   | X |   |   |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            | X |   |   |   |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. | X          |   |   |   |   |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |   | X |   |   |   |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          | X |   |   |   |   |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |   | X |   |   |   |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  | X |   |   |   |   |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   | X |   |   |   |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |   |   | X |   |   |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |   | X |   |   |   |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |   | X |   |   |   |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     | X |   |   |   |   |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   |   | X |   |   |   |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |   |   |   |   | X |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar                             |   |   |   | X |   |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   |   |   |   |   | X |

3

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM |   | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|------|---|------------|---|---|---|---|
|      |   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1    | Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   | X |   |   |
| 2    | La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   |            |   |   | X |   |
| 3    | Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            | X |   |   |   |
| 4    | Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            |   |   | X |   |
| 5    | Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   | X          |   |   |   |   |
| 6    | Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  | X          |   |   |   |   |
| 7    | Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            |   | X |   |   |
| 8    | Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   |   |   | X |
| 9    | Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |  |   |  |   |
|----|---|---|--|---|--|---|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |   |  |   |  | X |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          |   |  |   |  | X |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |   |  | X |  |   |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  |   |  |   |  | X |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   |  |   |  | X |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |   |  | X |  |   |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |   |  | X |  |   |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |   |  | X |  |   |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |   |  | X |  |   |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   |   |  | X |  |   |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |   |  |   |  | X |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar                             |   |  | X |  | X |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   | X |  |   |  |   |

4

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|------|------------|---|---|---|---|
|      | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1    |            |   | * |   |   |
| 2    |            | * |   |   |   |
| 3    |            |   | * |   |   |
| 4    |            |   | * |   |   |
| 5    |            |   | * |   |   |
| 6    |            |   |   | * |   |
| 7    |            |   | * |   |   |
| 8    |            |   | * |   |   |
| 9    |            |   |   |   | * |

|    |   |   |  |   |  |
|----|---|---|--|---|--|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |   |  |   |  |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          |   |  | e |  |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |   |  | f |  |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  |   |  | g |  |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   |  | h |  |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |   |  | i |  |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |   |  | j |  |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    | k |  |   |  |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |   |  | l |  |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   |   |  | m |  |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |   |  | n |  |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar.                            |   |  | o |  |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   |   |  | p |  |

### Lista de Chequeo

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|---|
|   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   | X |   |   |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   |            |   | X |   |   |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            | X |   |   |   |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            |   | X |   |   |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   |            |   |   | X |   |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            |   | X |   |   |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            | X |   |   |   |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   | X |   |   |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|--|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |   | X |   |  |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          | X |   |   |  |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |   | X |   |  |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  |   | X |   |  |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   |   | X |  |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  | X |   |   |  |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   | X |   |   |  |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |   | X |   |  |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |   | X |   |  |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   | X |   |   |  |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   | X |   |   |  |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar                             |   | X |   |  |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   |   | X |   |  |

6

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|---|
|   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            | X |   |   |   |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   | X          |   |   |   |   |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   | X          |   |   |   |   |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   | X          |   |   |   |   |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   | X          |   |   |   |   |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            | X |   |   |   |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            | X |   |   |   |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   |   | X |   |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |   |  |   |
|----|---|---|---|--|---|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |   | X |  |   |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          | X |   |  |   |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. | X |   |  |   |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  | X |   |  |   |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   | X |  |   |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  | X |   |  |   |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   | X |   |  |   |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |   | X |  |   |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     | X |   |  |   |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   | X |   |  |   |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |   |   |  | X |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar                             | X |   |  |   |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   | X |   |  |   |

7

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|---|
|   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   |   |   | ✓ |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   |            |   |   |   | ✓ |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            |   | ✓ |   |   |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            |   |   |   | ✓ |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   |            |   |   |   | ✓ |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            |   |   |   | ✓ |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            |   |   |   | ✓ |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   |   |   | ✓ |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |  |  |  |   |
|----|---|---|--|--|--|---|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |   |  |  |  | ✓ |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          |   |  |  |  | ✓ |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |   |  |  |  | ✓ |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  |   |  |  |  | ✓ |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   |  |  |  | ✓ |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |   |  |  |  | ✓ |
| 15 | Las evaluaciones psico pedagógicas en la institución son individualizadas.  |   |  |  |  | ✓ |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |   |  |  |  | ✓ |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |   |  |  |  | ✓ |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   |   |  |  |  | ✓ |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |   |  |  |  | ✓ |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar                             |   |  |  |  | ✓ |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   | ✓ |  |  |  |   |

### Lista de Chequeo

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|---|
|   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   | ✓ |   |   |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad.  |            | ✓ |   |   |   |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            |   | ✓ |   |   |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            | ✓ |   |   |   |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   |            | ✓ |   |   |   |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            |   | ✓ |   |   |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            | ✓ |   |   |   |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   |   | ✓ |   |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |   |   |  |  |
|----|---|---|---|---|--|--|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |   |   |   |  |  |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          | ✓ |   |   |  |  |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |   | ✓ |   |  |  |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  |   | ✓ |   |  |  |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   |   | ✓ |  |  |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |   | ✓ |   |  |  |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |   | ✓ |   |  |  |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |   |   | ✓ |  |  |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |   |   |   |  |  |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   |   |   | ✓ |  |  |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |   | ✓ |   |  |  |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar.                            |   | ✓ |   |  |  |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   |   | ✓ |   |  |  |

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM |   | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|------|---|------------|---|---|---|---|
|      |   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1    | Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   | X |   |   |
| 2    | La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   |            |   | X |   |   |
| 3    | Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            |   |   | X |   |
| 4    | Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            |   | X |   |   |
| 5    | Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   |            | X |   |   |   |
| 6    | Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            | X |   |   |   |
| 7    | Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            |   | X |   |   |
| 8    | Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   |   |   | X |
| 9    | Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |   |   |   |   | X |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          |   | X |   |   |   |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |   | X |   |   |   |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  |   | X |   |   |   |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   |   | X |   |   |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |   |   | X |   |   |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |   |   | X |   |   |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |   |   |   | X |   |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |   | X |   |   |   |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   | X |   |   |   |   |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   | X |   |   |   |   |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar                             | X |   |   |   |   |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   | X |   |   |   |   |

NO

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|---|
|   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   |   |   | X |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad.  |            |   |   |   | X |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            |   |   |   | X |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            |   |   |   | X |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   |            |   |   |   | X |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            |   |   |   | X |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            |   |   |   | X |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   |   |   | X |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |  |   |   |   |
|----|---|---|--|---|---|---|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes  |   |  |   |   | X |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          |   |  |   |   | X |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |   |  |   |   | X |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  |   |  |   |   | X |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |   |  |   |   | X |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |   |  |   | X |   |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |   |  |   | X |   |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |   |  |   | X |   |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |   |  |   | X |   |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   |   |  | X |   |   |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   | X |  |   |   |   |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar.                            | X |  |   |   |   |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   | X |  |   |   |   |

M

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |                                  |                                  |   |
|---|------------|---|----------------------------------|----------------------------------|---|
|   | 1          | 2 | 3                                | 4                                | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   |                                  | <input checked="" type="radio"/> |   |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   |            |   | <input checked="" type="radio"/> |                                  |   |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            |   | <input checked="" type="radio"/> |                                  |   |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            |   |                                  | <input checked="" type="radio"/> |   |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   |            |   |                                  | <input checked="" type="radio"/> |   |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            |   |                                  | <input checked="" type="radio"/> |   |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            |   |                                  | <input checked="" type="radio"/> |   |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   |                                  | <input checked="" type="radio"/> |   |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |                                  | <input checked="" type="radio"/> |   |

|    |   |  |  |  |                                  |
|----|---|--|--|--|----------------------------------|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |  |  |  |                                  |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar.                            |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   |  |  |  | <input checked="" type="radio"/> |

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|---|
|   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   | * |   |   |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   |            | * |   |   |   |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            | * |   |   |   |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            | * |   |   |   |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   | *          |   |   |   |   |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            | * |   |   |   |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  | *          |   |   |   |   |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   |   | * |   |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |   |  |  |  |  |
|----|---|---|--|--|--|--|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   | * |  |  |  |  |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          | * |  |  |  |  |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. | * |  |  |  |  |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  | * |  |  |  |  |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             | * |  |  |  |  |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  | * |  |  |  |  |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   | * |  |  |  |  |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    | * |  |  |  |  |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     | * |  |  |  |  |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   | * |  |  |  |  |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   | * |  |  |  |  |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar                             | * |  |  |  |  |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   | * |  |  |  |  |

13

**Lista de Chequeo**

Objetivo: Analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona.

La presente lista de chequeo pretende determinar la valoración sobre componentes pedagógicos, comunicativos y didácticos. Para ello, se debe tener presente la condición actual de la institución a la que pertenece y valorar de 1 a 5 su percepción, donde 1 indica lo más bajo o nulo del elemento mencionado y 5 indica que la afirmación se cumple plenamente.

| ITEM  | VALORACIÓN |   |   |   |   |
|---|------------|---|---|---|---|
|   | 1          | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 Ud. conoce el proceso de inclusión educativa.   |            |   |   | 0 |   |
| 2 La institución establece metas comunes tendientes a eliminar barreras que enfrentan los niños y jóvenes con discapacidad o diversidad   |            |   | 0 |   |   |
| 3 Todos los estudiantes reciben los soportes necesarios y adecuados para participar en clase.   |            |   | 0 |   |   |
| 4 Los estudiantes con necesidades educativas especiales trabajan integrados con el grupo.   |            |   | 0 |   |   |
| 5 Los estudiantes con necesidades educativas especiales conforman un grupo especial aparte de los demás niños normales.   |            |   | 0 |   |   |
| 6 Los contenidos de la materia son modificados según las necesidades o condiciones del estudiante.  |            |   |   | 0 |   |
| 7 Su institución educativa adecua las estrategias comunicativas, de infraestructura, metodologías y tiempos de conformidad con las necesidades de los estudiantes.  |            |   | 0 |   |   |
| 8 Reconoce que cualquier estudiante puede presentar dificultades en el aprendizaje de manera temporal o permanente independientemente del origen de las mismas y se requiere que la escuela y los docentes proporcionen el apoyo pedagógico, terapéutico, metodologías y recursos adecuados que faciliten el aprendizaje. |            |   | 0 |   |   |
| 9 Aplica y desarrolla metodologías participativas de  |            |   |   |   |   |

|    |   |                       |                       |                       |                       |                       |
|----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|    | conformidad con las necesidades de los estudiantes.   |                       |                       | <input type="radio"/> |                       |                       |
| 10 | La institución cuenta con estrategias y materiales pedagógicos específicos (Braille, audio-libros, intérprete de lenguaje de mano, etc.)          |                       | <input type="radio"/> |                       |                       |                       |
| 11 | Se promueven en el aula estrategias metodológicas para lograr la integración social de los estudiantes en condición de discapacidad o diversidad. |                       |                       | <input type="radio"/> |                       |                       |
| 12 | En la institución hay personal especializado en inclusión escolar.  | <input type="radio"/> |                       |                       |                       |                       |
| 13 | Se promueve la participación en todas las actividades escolares de estudiantes con necesidades educativas especiales.                             |                       |                       |                       | <input type="radio"/> |                       |
| 14 | El colegio desarrolla planes de orientación individualizada.  |                       |                       | <input type="radio"/> |                       |                       |
| 15 | Las evaluaciones psicopedagógicas en la institución son individualizadas.   |                       |                       | <input type="radio"/> |                       |                       |
| 16 | En el aula se respetan los tiempos de aprendizaje al desarrollar evaluaciones diferenciales a los estudiantes.                                    |                       |                       | <input type="radio"/> |                       |                       |
| 17 | Los materiales de aula se diseñan enfocados al desarrollo de capacidades partiendo de habilidades diferentes.                                     |                       |                       |                       | <input type="radio"/> |                       |
| 18 | La señalización y vías de acceso de la institución son adecuadas a jóvenes con necesidades educativas especiales de locomoción.                   |                       |                       | <input type="radio"/> |                       |                       |
| 19 | Los procesos de comunicación verbal son iguales para toda la población escolar.   |                       |                       |                       |                       | <input type="radio"/> |
| 20 | Utilizan estrategias de comunicación para dar a conocer el proceso que desarrolla la institución en inclusión escolar                             |                       |                       |                       |                       | <input type="radio"/> |
| 21 | Los niños con necesidades educativas especiales se integran en grupos especiales.   |                       |                       |                       | <input type="radio"/> |                       |

Prof '1

Guía de Preguntas para entrevista semiestructurada.  
ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE  
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE PAMPLONA

1. ¿Cómo considera Ud., es el Nivel educativo más alto alcanzado por padres de los estudiantes, para que se integren a las actividades del plantel?

Alto participativo. Efectiva en todas las actividades.

2. ¿Cuál problema percibe Ud. Como crucial para los hogares y los estudiantes? (económicos, enfermedad, separación de los padres, muerte de alguno de los miembros del hogar, salida del hogar de alguno de los padres.)

Se evidencia casi generalizada la separación de los padres y cada año se acentúa más.

3. ¿Cuáles características considera Ud, deben incorporarse dentro de una educación para la inclusividad?

- la aplicación de las leyes vigentes.
- Suficiente información
- manejo informativo de la legislación vigente

4. ¿Cómo promueve la institución la aceptación de las diferencias culturales?

A través de los proyectos transversales, conferencias, escuela de padres.

5. ¿Cree Ud. que los profesores conocen, promueven la diversidad o aplican la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993).?

Si y se encuentra materializado en el Proyecto Educativo Institucional que está explicado y consiguiendo ampliamente teorías llevadas a la pedagogía.

6. ¿Cómo crea la IE una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje?

Procurando una enseñanza a todo nivel, abarcando los diferentes métodos de educación que no sea solo académico sino formativa y el constructivismo se encuentre como metodología.

7. ¿Cuáles cree son las bases para construir un currículo común y diverso?

= Que sea profesionalmente elaborado de acuerdo a los estándares establecidos adecuados al entorno de la I.E.

8. ¿Cómo cree Ud. Se puede fomentar una participación activa social y académica?

Primero informando luego motivando y permitiendo la participación activa de toda la Comunidad Educativa.

PROF 2

**Guía de Preguntas para entrevista semiestructurada.**  
**ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE**  
**INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE PAMPLONA**

1. ¿Cómo considera Ud., es el Nivel educativo más alto alcanzado por padres de los estudiantes, para que se integren a las actividades del plantel?

Considero que el nivel educativo no es lo más importante lo importante es que los padres de familia quieran hacer parte de las actividades que se proponen para sus hijos.

2. ¿Cuál problema percibe Ud. Como crucial para los hogares y los estudiantes? (económicos, enfermedad, separación de los padres, muerte de alguno de los miembros del hogar, salida del hogar de alguno de los padres.)

la separación de los padres de familia afecta mucho la estabilidad emocional de un niño o un adolescente por que esa es considerada como una forma de abandono.

3. ¿Cuáles características considera Ud, deben incorporarse dentro de una educación para la inclusividad?

la capacitación de los docentes para que se preparen para recibir y educar a niños y jóvenes con N.E.E o con alguna limitación.

4. ¿Cómo promueve la institución la aceptación de las diferencias culturales?

la institución logra integrar muchos niños con nee de niveles socioeconómicos diversos y de diferentes etnias.

5. ¿Cree Ud. que los profesores conocen, promueven la diversidad o aplican la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993).?

Se intentan promover en las aulas pero algunas veces por el trabajo en las aulas y el tiempo es imposible poner en practica las inteligencias múltiples de los niños.

6. ¿Cómo crea la IE una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje?

La que se busca con las inteligencias emocionales es que el aprendizaje sea un todo y que de acuerdo a lo que cada niño sepa se pueda potencializar su aprendizaje y mejore lo que sabe.

7. ¿Cuáles cree son las bases para construir un currículo común y diverso?

Considero que las bases deben ser los procesos de inclusión, cuando se integran a un aula de clase los niños N-EE se maneja la diversidad y la integración con otros niños

8. ¿Cómo cree Ud. Se puede fomentar una participación activa social y académica?

lo primero sería hacer concientes a las personas que la participación y formación académica ayuda a mejorar procesos y eleva la calidad de vida.

TRC 3

Guía de Preguntas para entrevista semiestructurada.  
ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES ELEMENTOS PARA UNA ESTRATEGIA DE  
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE PAMPLONA

1. ¿Cómo considera Ud., es el Nivel educativo más alto alcanzado por padres de los estudiantes, para que se integren a las actividades del plantel?

En la Institución donde laboro hay gran diversidad en los niveles educativos de los Padres de familia ya que algunos son preparadas pero otros presentan menores grados de preparación; sin embargo asisten y participan en las actividades programadas en el Colegio.

2. ¿Cuál problema percibe Ud. Como crucial para los hogares y los estudiantes? (económicos, enfermedad, separación de los padres, muerte de alguno de los miembros del hogar, salida del hogar de alguno de los padres.)

El mayor problema es la separación de los Padres de familia y en muchos casos hay hogares disfuncionales en donde las estudiantes están a cargo de las abuelas o de los tíos o tías.

3. ¿Cuáles características considera Ud, deben incorporarse dentro de una educación para la inclusividad?

La tolerancia y el respeto a la diversidad de opiniones, culturas, razas y/o religión; la democracia y participación en cuanto a la información de la legislación vigente.

4. ¿Cómo promueve la institución la aceptación de las diferencias culturales?

A través de la escuela de padres, talleres, periódicos y exposiciones periódicas sobre diversas temáticas.

5. ¿Cree Ud. que los profesores conocen, promueven la diversidad o aplican la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993)?

En el colegio la educación es basada en guías personalizadas y las inteligencias múltiples se pretenden desarrollar con escuela de arte, danza, banda y festival de talentos.

6. ¿Cómo crea la IE una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje?

Dotando a los docentes en la aplicación de las TIC's y el constructivismo, practicando (las) el proyecto.

7. ¿Cuáles cree son las bases para construir un currículo común y diverso?

Mediante las adaptaciones curriculares, profesores especializados y modificaciones estructurales en la arquitectura del edificio (santitas - pasillos - laboratorios o aulas especializadas).

8. ¿Cómo cree Ud. Se puede fomentar una participación activa social y académica?

- \* Social: brindando oportunidades de intercambio de experiencias con otros jóvenes de la misma edad.
- \* Física: con un currículo diverso y lúdico.
- \* Académica: asistiendo los aprendices en oportunidades para la vida.