

**“EL PAPEL DEL MAESTRO DE APOYO: LIDERAR PROCESOS DE ATENCIÓN
EDUCATIVA EN Y PARA LA DIVERSIDAD”**

Trabajo de grado para optar al título de:
LICENCIADAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**DIANA FERNANDA ARIAS TRUJILLO
SANDRA MILENA CADAVID ZAPATA
JACKELINE CASTRO VILLEGAS
CATALINA ECHEVERRY MEDINA
YULIANA MARLÉN GARCÍA HERRERA
SCHEIDER ANDREA GAVIRIA PÉREZ
MARÍA CRISTINA HIGUITA CORREA
LUZ AIDA TABARES CALLEJAS**

ASESORA
LUZ MARY VILLA BETANCUR
MAGISTER EN EDUCACIÓN: PSICOPEDAGOGÍA
luzmavi@une.net.co

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
MEDELLIN
2008

TABLA DE CONTENIDO

DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA.....	3
ANTECEDENTES	6
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	13
JUSTIFICACIÓN	13
OBJETIVO GENERAL:	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	17
REFERENTE CONCEPTUAL	18
DISEÑO METODOLÓGICO	99
POBLACIÓN	103
ANÁLISIS	108
ANÁLISIS ENTREVISTA DIRECTIVOS.....	113
ANÁLISIS ENTREVISTA DOCENTES.....	129
ANÁLISIS DEL PROCESO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES	208
ANÁLISIS ENTREVISTA A FAMILIAS.....	249
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y RESULTADOS	283
CAMBIO CONCEPTUAL.....	283

CAMBIO ACTITUDINAL	292
CAMBIO METODOLÓGICO	301
HALLAZGOS.....	318
CONCEPTUALES.....	318
ACTITUDINALES.....	320
METODOLÓGICOS.....	321
CONCLUSIONES.....	323
RECOMENDACIONES	327
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	330
ANEXOS	

EL PAPEL DEL MAESTRO DE APOYO: LIDERAR PROCESOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN Y PARA LA DIVERSIDAD.

DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Los procesos de inclusión en la actualidad, giran en torno a la transformación del sistema educativo en pro de la calidad de la educación, contemplada en el plan de desarrollo de Antioquia (2004-2007:5) como “una prioridad del gobierno departamental en acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional”, la cual implica una mejora de las prácticas educativas que involucran a los docentes, a la familia y en general a toda la comunidad que conforma el sistema escolar. Tal como dice Peralta, López (2001: 191), “no se puede hablar de inclusión sin la colaboración, participación y responsabilidad en planificación educativa, de todo el profesorado, de las familias y de los alumnos, con claro sentido de comunidad ante el compromiso común con los fines de la educación. Se trata de abrir la escuela a la comunidad y lograr la coordinación con los ámbitos familiar, laboral y social, para ayudarse mutuamente en la resolución de problemas.”

Se puede afirmar que los procesos de transformación y cualificación no sólo están dirigidos a los espacios educativos que se brindan en la institución, sino que deben trascender al hogar, desde el acompañamiento por parte de los padres en el aprendizaje de los hijos, desde los intereses y las metas que se plantea el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje y finalmente, desde las adecuaciones o mejoras en el ámbito organizacional por parte de administrativos y docentes de la institución, para contribuir a procesos de enseñanza-aprendizaje satisfactorios.

Para alcanzar la calidad de la educación, es necesario evidenciar las condiciones en las que se encuentran las instituciones educativas frente a las políticas de atención, específicamente sobre la información que se tiene acerca de los procesos de inclusión, su aplicación, la articulación del trabajo entre el maestro de apoyo, el docente de aula y la familia, además de las herramientas metodológicas que se emplean para la educación en y para la diversidad, para luego diseñar e implementar acciones que mantengan o que generen una institución que realmente sea para “todos y todas”.

Con el fin de darle desarrollo al proyecto “El papel del maestro de apoyo: liderar procesos de atención educativa en y para la diversidad”, en la Institución Educativa Fe y Alegría la Inmaculada, el grupo investigador observó las condiciones en las que se encontraba la institución frente a las políticas de inclusión educativa en cuatro aspectos básicos: Estructura del Proyecto Educativo Institucional (PEI); la formación docente; la formación de la familia y el desempeño de los estudiantes.

En el PEI en su componente conceptual, se pudo evidenciar que no se contempla la atención a la diversidad en lo que respecta a la misión y la visión, lo que implica que la oferta educativa no tenga criterios claros para posibilitar “el acceso, la permanencia y la promoción” (Art. 3, decreto 2082/96) de todos los estudiantes.

En el componente administrativo y de gestión, se presentan algunas incongruencias entre la dinámica institucional y lo que en él se contempla, por ejemplo: los recursos físicos y redes de apoyo con los que actualmente se cuenta no están registrados, sólo se hace referencia al recurso humano y a la dinámica del gobierno escolar.

Con relación al componente pedagógico, la institución expone un modelo fundamentado en la escuela cognitiva, y desde éste unos principios que deben orientar las prácticas educativas, no obstante la atención a la diversidad no

se ve reflejada con claridad en aspectos como: la evaluación, las estrategias de enseñanza, los criterios de promoción y permanencia y el planteamiento de un currículo flexible.

Respecto al componente comunitario, es importante resaltar que se mencionan todos los proyectos que se desarrollan dentro de la institución con sus respectivos objetivos, y se retoman los convenios existentes con otras instituciones, sin embargo, estos proyectos y convenios no se dirigen a la provisión de recursos y/o apoyos, que minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación que puedan experimentar muchos de los estudiantes de la institución educativa.

Por otro lado, se evidencia que los espacios físicos no están adecuados para brindar una atención educativa en y para la diversidad, puesto que las aulas son pequeñas para la cantidad de estudiantes, hay barreras arquitectónicas, un alto nivel de contaminación auditiva y un equipo interdisciplinario que solo cuenta con los docentes, directivos y una psicóloga (psicorientadora), quienes apoyan los procesos educativos en la institución.

En cuanto a los docentes de nivel, grado y área es evidente la poca actualización que tienen sobre las políticas de inclusión, y por ende, la concepción errada del maestro de apoyo, pues se asume como el único responsable de la atención educativa de niños y jóvenes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación; esto, genera inconvenientes para el trabajo cooperativo en la planeación, ejecución y evaluación de actividades que requieren adecuaciones, recursos y estrategias de enseñanza, puesto que los docentes asumen que no es un problema que les atañe a ellos.

En el ámbito familiar, las dificultades más frecuentes hacen alusión a la poca participación por parte de padres y familiares en los procesos educativos de los niños y niñas, lo que se refleja en el escaso interés y disposición para acompañar

las diversas actividades que se desarrollan desde la institución, tales como: reuniones, entrega de informes, acompañamiento en la realización de tareas escolares, entre otras.

Con relación a los estudiantes, es evidente la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje que se presentan en las aulas y que no son tenidos en cuenta para potenciar las habilidades de todos y promover aprendizajes significativos; más bien el currículo está diseñado para dar respuesta a los requerimientos del sistema educativo, y los estudiantes que presentan dificultades se van quedando al margen de lo que pasa en el aula de clase.

Todas las dificultades mencionadas, interfieren en la búsqueda de la calidad de la educación, trayendo como consecuencia la deserción y el fracaso escolar, la repitencia y la promoción automática sin las competencias básicas necesarias estipuladas en los estándares curriculares de cada grado, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

Si estas dificultades no son superadas por la institución educativa, en un proceso de reestructuración total será muy difícil hablar de una “Educación Inclusiva de Calidad”

ANTECEDENTES

“Una educación para todos”, es una premisa que ha generado en el ámbito mundial grandes transformaciones, especialmente en los sistemas educativos, tanto en el componente organizacional, como actitudinal propio de cada comunidad educativa; en esto, se resalta la participación del maestro de apoyo, quien en desarrollo de sus funciones, contribuye a modificar la visión que se tiene del

concepto de diversidad y a reconocer las diferencias como aspectos inherentes a la personalidad.

En respuesta a lo anterior, se han realizado varias investigaciones motivadas por la necesidad de cualificar, evaluar, y fortalecer las prácticas pedagógicas de los centros educativos.

En el ámbito internacional, organizadas de forma ascendente se encuentran las siguientes investigaciones:

Publicada en el 2001 por Asunción Moya Maya, "*Perspectivas sobre la formación inicial del profesorado de apoyo a la integración*". En esta investigación se determinaron los núcleos de apoyo de conocimiento que los profesionales de apoyo consideran necesarios para llevar a cabo una educación de calidad. En éste sentido, se seleccionó como muestra a todos los profesores de apoyo a la integración que trabajan en los centros de educación primaria en la provincia de Huelva. Dicha investigación, se inscribe en una corriente descriptiva y de análisis donde se combinan instrumentos (entrevistas y cuestionarios) y planteamientos de una metodología cuantitativa y cualitativa. Los resultados arrojados revelan que los profesores de apoyo opinan desde su realidad profesional y su experiencia, que la formación del futuro maestro de apoyo debería:

- ~ Ponerlos en contacto con profesores que estén trabajando.
- ~ Plantearles casos prácticos sobre cómo resolver situaciones que requieren de su intervención.
- ~ Concientizarlos para un trabajo colaborativo con la familia y los profesores.
- ~ Sensibilizarlos hacia el trabajo y sus dificultades.
- ~ Transmitirles entusiasmo ante el trabajo.

En el mismo año, esta autora presenta "*El profesor de apoyo a la integración: algunas sombras...*", que tuvo como objetivo, identificar dificultades y problemas que los profesionales de apoyo de la provincia de Huelva encuentran en sus centros de trabajo; además, de recoger información acerca de la opinión y la perspectiva de los profesores de apoyo a la integración de primaria, frente a la integración. La población estuvo conformada por los profesores de apoyo de la provincia de Huelva que trabajan en primaria en centros públicos y privados, los cuales fueron seleccionados a través de diferentes criterios que determinaron por adelantado las características que deberían poseer los sujetos de la muestra. Para la recolección de información se emplearon entrevistas y cuestionarios. De éste proceso investigativo se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Los dos principales problemas que estos docentes consideran en su trabajo en los centros son: "poca implicación de los profesores entre los alumnos con N.E.E." y "coordinación con los profesores"
2. Otros problemas evidenciados son: "la falta de un logopeda en el centro", la ausencia de "material específico para educación especial", "poca implicación de las familias", "elevado número de alumnos", "abandono de los niños por parte de las familias (aseo, alimentación)".
3. Consideraciones finales: La autora plantea, que las condiciones organizativas y administrativas de los centros, no parecen facilitar las relaciones colaborativas entre los agentes educativos; por un lado, por la interminable lista de tareas que se presentan y por lo difícil que es plantear una colaboración continua.

En esta misma línea de investigaciones, se encuentra, "*La educación inclusiva y prácticas en el aula*" realizada por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el 2003. Su objetivo era demostrar prácticas eficaces dentro del contexto de la integración educativa, con un diseño cualitativo-descriptivo; la población objeto de estudio, fue de 15 maestros con formación en

educación especial y en educación regular de 15 países europeos. Dentro de los resultados más relevantes se encuentran:

- ~ Los problemas de comportamiento social y/o emocional son los más preocupantes dentro del área de la inclusión de alumnos con N.E.E.
- ~ Lo que es bueno para los alumnos con N.E.E., es bueno para todos los alumnos.
- ~ Atender a la diversidad es uno de los principales problemas dentro de las aulas.

En el año 2004, en la ciudad de Madrid la investigación titulada "*La Situación Educativa del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad en la Comunidad de Madrid*" realizada por Echeita Gerardo et al. pretende evaluar la situación educativa de los estudiantes con N.E.E. asociadas a discapacidad en esta ciudad; se utilizó un modelo propuesto por Stufflebeam y Shinkfield, los cuales acogieron cuatro niveles: contexto, entrada o situación inicial, procesos y resultados. Se evaluó por medio de discusiones grupales, cuestionarios y entrevistas, a profesores de centros ordinarios que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, profesores de centros de educación especial, padres de alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con y sin necesidades educativas especiales diagnosticadas, y profesionales de la orientación en equipos y en departamentos de Institutos de Educación Secundaria.

Los resultados de esta investigación, muestran con claridad, en un buen porcentaje, la actitud positiva hacia la integración escolar, sin ocultar los problemas en la educación secundaria con determinados alumnos en función de su discapacidad, y muy marcadamente, en los procesos de transición e inserción en la vida adulta y laboral. Dentro de los más relevantes están:

1. La mayoría de los profesores, de los orientadores y de las familias apoyan el proyecto de integración y consideran que debe ampliarse y mejorarse.
2. La mayoría de los profesores de secundaria no se consideran preparados para enseñar a los alumnos con N.E.E. Tampoco los orientadores piensan que los profesores lo están. Los maestros de primaria, y especialmente los de infantil y especial, valoran positivamente su formación.
3. Los profesores, los padres y los orientadores coinciden en cuatro prioridades para mejorar la respuesta educativa del alumnado con N.E.E. primero, la dotación de mayor número de maestros de apoyo; segundo, la flexibilidad organizativa de los centros para promover una mejor atención a la diversidad de los alumnos; tercero, la dotación de mayores recursos económicos y por último, la ampliación de los profesionales de la orientación.
4. La mayoría de los alumnos que no tienen discapacidad consideran positivo que haya en su clase compañeros con N.E.E. asociadas a una discapacidad. Además, consideran que su presencia no crea dificultades para la convivencia ni obstaculiza el aprendizaje de todos.
5. Los alumnos de secundaria con N.E.E. están mayoritariamente satisfechos con el centro de integración en el que estudian, aunque el 36% opina que se discrimina a las personas por su discapacidad.

Por último en el 2005, con el fin de analizar el tipo de respuestas que proporciona el sistema educativo del país Vasco al alumnado con N.E.E escolarizados en sus centros educativos, surge la *“Investigación sobre la respuesta del sistema educativo vasco a las NEE en educación primaria”* (Arregui, A. et al 2005), con una muestra total de 10.131 centros educativos; en ella se realiza un análisis cualitativo de la respuesta que se da al alumnado con N.E.E tomando como referencia seis indicadores de la escuela inclusiva:

1. Atención en un entorno lo más normalizado posible.

2. Enseñanza individualizada adaptada a las N.E.E del alumnado y las adaptaciones del currículo.
3. Apoyo al profesorado.
4. Coordinación de los profesionales
5. Participación de las familias.
6. Grado de satisfacción.

Los instrumentos utilizados para recoger ésta información, fueron las bases de datos de las delegaciones territoriales y los cuestionarios dirigidos a los profesionales y familias del alumnado con adaptaciones curriculares individuales, de la cual, surgen los siguientes resultados:

- ~ En las diferentes tareas a realizar para la elaboración de la A.C.I. (Adecuaciones Curriculares Individuales), tanto el profesorado consultor como el profesor tutor, perciben que la mayor colaboración se da entre tutores y tutoras del alumnado con ACI y ellos mismos como profesionales de apoyo de los centros.
- ~ Un alto porcentaje de los profesionales de apoyo y los tutores/ras del alumnado con A.C.I consideran que éstos son útiles para satisfacer las necesidades referidas a la obtención de recursos, realizar la programación, lograr los objetivos y conocer las necesidades educativas individuales del alumnado.
- ~ Un 58% de los tutores y tutoras consideran que la integración de la A.C.I en la programación del aula es una tarea difícil o muy difícil.

En el ámbito regional se señalan dos antecedentes investigativos, el primero titulado *“El aula de apoyo. Un espacio para pensar las diferencias”*, llevada a cabo en el 2004 por Rendón Liliana y Estrada Luis Fernando, tuvo como objetivo construir alternativas didácticas que respondan al trabajo del docente de apoyo, fundamentadas en el constructivismo. La población tomada como muestra para el

desarrollo de la investigación, fueron: los docentes de apoyo y los docentes integradores de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín que atienden niños y niñas con necesidades educativas especiales. Para la recolección de información dentro de un enfoque etnográfico; se utilizaron instrumentos tales como la observación y la entrevista. En éste estudio se llegó a la siguiente conclusión: “la investigación como herramienta de reflexión le permitirá al docente de apoyo, renovar sus prácticas constantemente, evaluar el impacto de las diferentes propuestas didácticas y proponer nuevas alternativas que mejoren los procesos de enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizaje de niños y niñas integrados al aula regular”.

La segunda investigación, realizada en el año 2006, por Arias B. Tivisai et al. hace parte de un trabajo de grado, el cual se titula: “*La formación docente: una estrategia para avanzar hacia una institución con prácticas pedagógicas inclusivas*”; su objetivo fue, iniciar procesos de cambios organizativos y pedagógicos en las instituciones educativas rurales del municipio de Don Matías, que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales a través, de una propuesta de capacitación a docentes en ejercicio, que los cualificara en los conocimientos y elementos necesarios para el fomento del proceso de inclusión educativa. Ésta propuesta, se realizó con 40 docentes de nivel, grado y área provenientes de la zona urbana y rural del mismo municipio. Para la recolección de la información se emplearon algunos instrumentos como: formato de evaluación inicial y final, diarios de campo de cada investigadora, producciones de los docentes durante su participación, entrevistas semiestructuradas y registros (fílmicos, fotográficos y de observación).

Como resultados de la investigación se encuentran:

- ~ Las transformaciones acerca de la visión que se tenía con respecto a la persona en situación de discapacidad,

- ~ El reconocimiento de la importancia de la gestión de recursos y apoyos en pro de la cualificación de las prácticas pedagógicas inclusivas;
- ~ La reestructuración del PEI, hacia la atención a la diversidad,
- ~ El reconocimiento de la importancia de la evaluación pedagógica durante el proceso educativo.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué impacto genera en la atención educativa de la Institución Fe y Alegría la Inmaculada, el papel del maestro de apoyo al liderar procesos educativos en y para la diversidad?

JUSTIFICACIÓN

Para dar respuesta a la demanda de la inclusión educativa en el sistema escolar, es necesario tener claridad sobre las exigencias que ésta encierra, entre las que se encuentran: la atención a la diversidad, la reestructuración del PEI, el cambio de las prácticas pedagógicas, el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes, y la flexibilización del currículo, esto implica, que éste sea accesible a todos los estudiantes teniendo en cuenta sus debilidades y fortalezas; la disposición de recursos y apoyos que minimicen las barreras físicas, de aprendizaje y acceso a la información. Dentro de estos recursos, se resalta el papel de maestro de apoyo como aquel que impulsa los procesos de inclusión en la comunidad educativa desarrollando acciones de capacitación, asesoría y acompañamiento a docentes nivel, grado y área, administrativos, padres y estudiantes para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas.

Con relación a lo anterior, Arnaiz (1997:198) citada por Carrión Martínez (2001:52) señala que: “La educación inclusiva, demanda que el sistema de un país, que apoya y educa, cree y proporcione las condiciones necesarias para asegurar que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo”. De ahí, que la inclusión educativa surja como una alternativa de atención pedagógica para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas. Esto implica que se debe transformar el sistema educativo hacia una educación de calidad en el marco de una “Educación Para Todos”, como se viene planteando en diferentes conferencias internacionales en las cuales Colombia ha sido partícipe.

En el año 1990 se encuentra la “Declaración Mundial Sobre Educación Para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” realizada en Jomtien, Tailandia, en la que se tratan temas como: la calidad de la educación, necesidades básicas de aprendizaje, calidad de vida, educación básica equitativa y el reconocimiento de las “personas impedidas” como parte integrante del sistema educativo. En este orden, la Declaración de Salamanca, España, 1994, señala que todos los gobiernos deben acoger en su sistema educativo niños y niñas sin importar sus características individuales, fomentar y facilitar la participación de padres y garantizar que los programas de formación del profesorado estén orientados a la atención de las personas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación. Igualmente en el Marco de Acción de Dakar (2000). Educación Para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes, se promulga en sus primeros objetivos, la extensión y mejora de “la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”; la gratuidad y obligatoriedad de la calidad de la educación básica y la atención a las necesidades mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

En el año 2002, en el informe final “En Búsqueda de la Equidad”: Encuentro Regional Sobre Educación Para Todos en América Latina, la equidad en la educación constituye el tema central, pues ésta se comprende más allá de una educación igualitaria, “equidad implica educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, étnicas o de género supongan un impedimento al aprendizaje”. En este informe, la educación “...por su efecto en el desarrollo económico y humano y por su efecto multiplicador” es la clave para combatir la inequidad del sistema educativo y la baja calidad. Así mismo los docentes, la familia y la sociedad se constituyen en aspectos fundamentales para la educación, quienes deben tener conciencia de la necesaria transformación del sistema educativo. Para ello es indispensable partir de lo consagrado en la Constitución Política de Colombia de 1991 en los artículos 13, 67, 68 y 70, que hacen referencia a la igualdad de condiciones y a la equiparación de oportunidades educativas para los ciudadanos colombianos, también es necesario tener en cuenta, la Ley General de Educación de 1994, en su título III, capítulo I que contempla la “atención educativa para personas con limitaciones y capacidades excepcionales”.

La transformación educativa, como un proceso que compete a todos, requiere de la participación de los diferentes actores que componen el sistema educativo, es decir, docentes, familia, estudiantes, directivos y otros profesionales de apoyo, que trabajen de manera conjunta hacia la mejora de la calidad educativa a través de la implementación de un sistema que permita el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Vale la pena resaltar, la figura del maestro de apoyo como facilitador de los procesos inclusivos, quien con su accionar impulsa, orienta, asesora, promueve y propicia actividades, para la construcción, desarrollo y evaluación de servicios que brinda la institución a la comunidad educativa, tal como se expresa en el capítulo 5 de la resolución 2565 del 2003.

Desde los aportes de Lady Meléndez (2006:117), el rol del maestro de apoyo está determinado por: “ser compañero del docente regular”, “ser mediador y modelo en la evaluación y el diagnóstico de las barreras para el aprendizaje que experimentan algunos de los estudiantes”, “ser mediador y modelo en estrategias de atención a la diversidad”, y “ser compañero y orientador de la familia en los procesos de desarrollo y enseñanza aprendizaje”.

Al cumplir con estas funciones, el maestro de apoyo genera habilidades críticas y reflexivas en el docente que le permiten “...resolver conflictos, aceptar, orientar y atender a la heterogeneidad de los estudiantes” (Parrat-Dayana Silvia, 2006:15), facilitando de igual forma el trabajo cooperativo entre los docentes y el análisis permanente de las prácticas pedagógicas, con el fin de que los estudiantes logren un desarrollo integral respecto a los procesos de aprendizaje, autoestima, autonomía, autodeterminación, interacción y comunicación con sus pares y adultos. A su vez, la familia adquiere estrategias que le permiten acompañar y monitorear los procesos educativos de sus hijos, lo que posibilita tener una visión de éstos, desde las potencialidades que poseen y no desde las dificultades que presentan.

Nuestro sistema educativo requiere una reestructuración general; grandes modificaciones que se adapten a la sociedad cambiante a través del respeto por la diferencia y la atención a la diversidad. Por esto, el proyecto investigativo: “El papel del maestro de apoyo: liderar procesos de atención educativa en y para la diversidad”, pretende generar cambios en las prácticas pedagógicas de la Institución educativa Fe y Alegría la Inmaculada, ubicada en la zona semirural del municipio de la estrella del departamento de Antioquia.

El impacto que se logre desde las funciones del maestro de apoyo, se hará evidente en acciones como: la identificación de las necesidades de la comunidad

educativa, la formación, asesoría y acompañamiento continuo por un período aproximado de seis meses a los docentes de nivel, grado y área, la capacitación y orientación a la familia en cuanto sus funciones y responsabilidades en el proceso educativo de sus hijos y la sensibilización de toda la comunidad educativa a través de diferentes estrategias. En efecto, las prácticas pedagógicas se cualificarán y se contribuirá a la calidad de la educación y a la calidad de vida de todas las personas involucradas en éste proyecto. De igual forma se espera que el perfil profesional de las investigadoras se cualifique, porque éste les permitirá el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas e investigativas, con relación a la realidad de las instituciones educativas y las políticas de inclusión que se adelantan a nivel nacional, aporte que tiene gran relevancia en el proceso de formación de los maestros de apoyo, pues al confrontarse la teoría con la práctica contextualizada, se pueden generar estrategias enmarcadas en la realidad social

OBJETIVO GENERAL:

Generar cambios en los aspectos conceptual, actitudinal y metodológico de la atención educativa en la Institución Fe y Alegría la Inmaculada, mediante el desarrollo de las funciones del maestro de apoyo, dirigidas a la cualificación de procesos educativos en y para la diversidad.

Objetivos específicos:

1. Identificar las necesidades conceptuales, actitudinales y metodológicas de la comunidad educativa Fe y Alegría la Inmaculada, frente a los procesos educativos en y para la diversidad.
2. Desarrollar acciones propias de las funciones del maestro de apoyo, mediante la asesoría, la capacitación y el acompañamiento pedagógico a la comunidad educativa, con el fin de fortalecer procesos educativos en y para la diversidad.

3. Analizar los cambios conceptuales, actitudinales y metodológicos generados en la comunidad educativa, con relación a los procesos educativos en y para la diversidad.
4. Analizar a través de diferentes técnicas de recolección de información, el impacto que genera en la atención educativa de la Institución Fe y Alegría la Inmaculada, el desarrollo de las funciones del maestro de apoyo al liderar procesos en y para la diversidad.

REFERENTE CONCEPTUAL

La educación es un derecho fundamental de todo ser humano, no solo en el ámbito nacional, sino también en el internacional. Según la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990), de la cual fueron participes 1500 personas, entre ellas delegados de 155 estados del mundo entero, la Educación es concebida como “una condición indispensable de todos para el progreso personal y social...”, “que al mismo tiempo favorece el progreso económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional”, por lo que se considera necesario “mejorar su adecuación y su calidad”, poniéndola al alcance de todos y comprometiendo a los entes responsables de cada país, a tomar las medidas correspondientes para reducir las desigualdades (Art.3, Art. 7) y ofrecer las condiciones necesarias para hacer de la educación un objetivo alcanzable.

Debido a las grandes preocupaciones que agobian a los diferentes países, frente a las dificultades que se han presentado en los últimos años, con relación a los procesos de educación, tales como la desescolarización de más de cien mil niños, que por diferentes razones no han podido tener acceso a la educación primaria, o se deben retirar de ella sin poder completar el ciclo; el analfabetismo en más de novecientos sesenta adultos, con predominio en grupos femeninos y el poco

acceso que tienen los mismos al conocimiento impreso y a las nuevas tecnologías, entre otras, son situaciones que afectan no solo la calidad de vida de la persona, sino también la calidad de vida de una población y de un país, que al poseer una gran cantidad de habitantes con escasa formación en conocimientos, saberes teóricos y prácticos, tiende a ser más vulnerable, haciendo difícil la búsqueda de condiciones favorables que contribuyan al desarrollo social, económico y cultural de cada región.

Con respecto a lo anterior, los participantes de esta conferencia, reconociendo las carencias educativas de su entorno y las probables consecuencias de las mismas (la amenaza de estancamiento y decadencia económica, el rápido incremento de la población, la guerra, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente), se han comprometido a tomar las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de una Educación Para Todos y para satisfacer las necesidades de aprendizaje de aquellos que por una u otra razón se les ha negado la oportunidad de acceder al conocimiento.

Con relación a la premisa de una “Educación Para Todos” se encuentra la Declaración De Salamanca, España, 1994, denominada *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales*, en ésta, se expone que la calidad de la educación de la persona con discapacidad no debe discrepar de la calidad educativa del resto de las personas por tener una condición de vulnerabilidad, que requiere de unos apoyos y servicios específicos, pero que en ningún momento, es razón para poner en tela de juicio que esta población no posea capacidades, intereses y motivaciones.

Esta declaración, tiene por objetivo garantizar una educación de calidad, independiente de las diferencias individuales de cada ser; una educación que

busque dar respuesta a las necesidades y aprovechar al máximo las habilidades, sin segregar por raza, religión, ideología o capacidad.

Para el logro de este objetivo, se propuso generar espacios de capacitación a las escuelas en general y en especial a los maestros sobre las políticas de atención para ofrecer una educación para todos, se consideró necesario fomentar la participación de los padres, mejorar las condiciones de aprendizaje y la movilización de recursos, proclamando que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” (7p.) y que “las escuelas son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos.” (8p.).

Se suma a la premisa de una “Educación Para Todos”, el *Foro Mundial Sobre La Educación*, (Dakar, Senegal, 2000), considerado como un compromiso colectivo donde se pretende disminuir el analfabetismo, la deserción escolar y la discriminación y aumentar la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias que contribuyan al desarrollo social. Para esto, los participantes se comprometieron a cumplir con los siguientes objetivos y finalidades para una educación para todos:

Objetivos:

- I. *Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;*
- II. *Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;*

- III. *Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;*
- IV. *Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;*
- V. *Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;*
- VI. *Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.*

Para lograr esos resultados, los Gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones representados en el Foro Mundial sobre la Educación se comprometen a:

- I. *Promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica;*
- II. *Fomentar políticas de educación para todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo;*
- III. *Velar por el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación;*

- IV. *Crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas;*
- V. *Atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que disminuya la violencia y los conflictos;*
- VI. *Aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas;*
- VII. *Poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/sida;*
- VIII. *Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos;*
- IX. *Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes;*
- X. *Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos;*
- XI. *Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la educación para todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional; y*
- XII. *Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la educación para todos.*

Nuestro país no es indiferente a estas declaraciones mundiales de educación para todos, por eso, en su constitución política (1991) contempla la educación como: “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y los demás bienes y valores de la cultura.” (Art. 67)

Teniendo como base este artículo, se crearon una serie de disposiciones que aclaran, guían, y reglamentan los servicios de atención educativa en general, y la atención educativa para las personas que hacen parte de las poblaciones vulnerables, entendido este término según *Los Lineamientos De Política Para La Atención Educativa A Poblaciones Vulnerables*, (expedido por el Ministerio De Educación Nacional, Dirección De Poblaciones y Proyectos Intersectoriales 2005:5) como “un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos”. La población que se identifica como vulnerable, hace alusión a “las personas que se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden”, es decir, aquellos que por violencia fueron desplazados de su lugar de convivencia, aquellos cuyas condiciones económicas son deplorables y no cuentan con los recursos suficientes para educar a sus hijos, los niños a quienes se les ha arrebatado el derecho de tener un hogar, aquellos que por poseer capacidades diferentes son excluidos de la sociedad y otros individuos que por las condiciones ambientales o físicas han pasado desapercibidos.

En el País, se encuentra la Ley 115 de 1994 también conocida como la Ley General de Educación, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, su dignidad humana, sus derechos y sus deberes, y señala las normas generales para regular el servicio público de la educación acorde con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad. (Art.1)

En esta ley, se especifica en el Título III, las modalidades de atención educativa a las siguientes poblaciones: adultos, grupos étnicos, educación campesina y rural, educación para la rehabilitación social, y la educación para personas con limitaciones o talentos excepcionales. Este último, referenciado en el capítulo I del presente título, expone que la atención educativa de las personas con limitaciones o talentos excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo (Art.46); que el estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y

experiencias orientadas a la adecuada atención de esta población, y para la formación de docentes (Art. 47), además, menciona que los gobiernos nacionales y las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico en los establecimientos educativos (Art.48).

El Decreto 2082 expedido el 18 de Noviembre de 1996, "por el cual, se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales", pretende que la oferta educativa para estas personas cuente con las condiciones necesarias para la satisfacción de necesidades y la adecuada "integración académica, laboral y social" a través de estrategias pedagógicas, medios y lenguajes comunicativos apropiados, experiencias y apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, además, de la organización de tiempos y espacios que respondan a las particularidades (Art. 2).

Esta atención educativa, se fundamenta en cuatro principios que tienen por objetivo facilitar el acceso, la permanencia y la promoción de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, brindando los apoyos necesarios a nivel pedagógico, terapéutico y tecnológico, para que puedan desarrollar sus potencialidades y satisfacer sus necesidades e intereses a través de una atención específica y calificada, que en algunos casos debe ser individual pero que de todas formas cumple con lo preescrito en el Art. 1 del mismo decreto: incorporarlos al servicio público educativo del país. Estos principios son: *Integración Social y Educativa, Desarrollo Humano, Oportunidad Y Equilibrio, Y Soporte Específico.*

Este mismo decreto, en el capítulo II, presenta las orientaciones curriculares especiales que deben estar especificadas en el Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos. Estas orientaciones, hacen alusión a "las adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y en general

de accesibilidad”, que son necesarias para la formación integral de las personas con Necesidades Educativas. (Art. 6, Art.16)

En la misma línea, en los artículos 13, 14 y 15, se propone la formación y funcionamiento de Aulas de Apoyo Especializadas y Unidades De Atención Integral. La primera concebida como “un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para la atención integral de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”; y la segunda, definida como “un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales”, para brindar apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos. Ambos mecanismos tienen como finalidad impartir una educación de calidad a la población con Necesidades Educativas y facilitar apoyo a las instituciones que atienden dicha población.

Para la organización de la oferta educativa a las personas con Necesidades Educativas Especiales, se expide la Resolución 2565 del 24 de Octubre de 2003, “por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.” Esta resolución, se aplica a las secretarías de educación, entidades territoriales certificadas del departamento y establecimientos educativos estatales. (Art. 1) El artículo 3, expone criterios a tener en cuenta en la organización de la oferta educativa, tales como “la demanda y las particularidades de la población, las características de la entidad y el interés de las instituciones educativas para la prestación del servicio educativo.” Los establecimientos deben incluir en su Proyecto Educativo Institucional, orientaciones para la adecuada atención de los estudiantes.

De la misma manera, los artículos 4, 5 y 6, contemplan aspectos relacionados con los docentes y otros profesionales de apoyo, los cuales deben desempeñar “funciones de apoyo a la integración académica y social de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”.

En general, la legislación política educativa del país, pretende a grandes rasgos dar respuesta a las disposiciones mundiales sobre la educación, buscando, al igual que los demás países, mejorar el desarrollo social, económico y cultural, a través de la educación, asumiéndola como un aspecto determinante para optimizar las condiciones de vida de todos los habitantes del país, atendiendo a las políticas de inclusión escolar, social y laboral e instaurando una cultura de respeto por la diferencia y aceptación de la diversidad.

Para responder a lo planteado en estas disposiciones mundiales y guiar las prácticas pedagógicas desde una cultura del respeto por el otro, varios autores han tratado de definir el término diversidad. A continuación se presentan las definiciones más significativas:

“La diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera. Este reconocimiento es lo que configura la dignidad humana...la diferencia es la consideración de la diversidad como valor” (López Melero 2004:97).

“Lo diferente no es algo negativo si no que se convierte en un valor” (Arnaiz 1999, López Melero 1999, citados por Moriña 2004:119)

“un término más amplio, considerando las diferencias entre las personas como un valor, sin jerarquización o categorización alguna” (Parrilla 1998, citado por Moriña 2004: 96)

“Las personas somos diferentes por razón de nuestra herencia, intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, grupo social de procedencia, sexo, expectativas vitales, capacidades sensoriales,

motrices o psíquicas, posibilidades y experiencias laborales, lengua e ideología, etc.” Bayot, A., del Rincón, B. y Hernández Pina, F. (2002:71).

De acuerdo con Parrilla (1998, citado por MORIÑA 2004:96) y para este proyecto, se define la diversidad como “*un valor*” que enriquece la sociedad, por el cual se reconoce y se respeta las diferencias y características de cada persona: sus intereses, expectativas, capacidades, ritmos de aprendizaje, cultura, experiencias, género, entre otras. Desde esta concepción, el presente proyecto pretende, desde las funciones del maestro de apoyo generar diferentes estrategias que permitan una atención en y para la diversidad, que valore las diferencias de cada sujeto y desarrolle una práctica pedagógica acorde a las características particulares de cada estudiante.

Para dar respuesta a esta diversidad, es necesaria una atención educativa que esté dirigida a las características y necesidades de cada persona, entendiendo esta atención como “*un consolidado de propuestas y convenios, que de acuerdo con la Constitución Política de 1991... tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y demás bienes y valores de la cultura*” (Ministerio de Educación Nacional. Colombia. 2006:29).

La atención, debe dirigirse a las necesidades educativas, que según Ortiz, M. (2000, citado por Ministerio de Educación Nacional. Colombia (2006:30), “*implican relatividad, interactividad, y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de conflictos, de forma que cualquier alumno puede precisar de forma transitoria algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario*”. Las necesidades educativas pueden ser de tres tipos (31p.):

1. *Las Necesidades Educativas Comunes o Básicas*: se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que aluden a los aprendizajes básicos del currículo.
2. *Las Necesidades Educativas Individuales*: son aquellas que están ligadas a las diferentes capacidades, intereses, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan el proceso educativo de cada estudiante.
3. *Las Necesidades Educativas Especiales*: se conciben como aquellas necesidades educativas individuales que no son resueltas a través de los recursos metodológicos que usualmente utiliza el maestro, y precisan de ajustes o recursos pedagógicos especiales o de carácter extraordinario.

Actualmente éste término “necesidades educativas” es sustituido en el “*Índice de Inclusión*” (Booth, y Ainscow 2000:23) por el de “*Barreras para el aprendizaje y la participación*” para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier estudiante. Se considera que “*las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.*”(8p.) Lo cual quiere decir que la dificultad no se centra solo en el estudiante, sino que también depende de las características y oportunidades que se les ofrece en su contexto inmediato (familiar, escolar y social).

La oferta educativa para las personas que experimentan barreras para el aprendizaje tiene el propósito de posibilitar la participación de todos en la escuela, y para que esto sea posible, se han generado diferentes perspectivas:

Una de ellas ha sido la integración escolar que según Blanco, R. (2006: 5) “*está ligada al colectivo de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía.*”

Otra perspectiva tiene que ver con la filosofía de la inclusión educativa, la cual concibe y reconoce la diversidad como un valor que enriquece la sociedad y mejora la calidad educativa. Ésta implica una transformación de los valores y las actitudes, de una cultura escolar que promueva una educación para todos en condiciones de equidad.

El concepto de inclusión es más amplio, porque propone un cambio de actitud, una nueva forma de pensar, valorar y de responder a la diversidad. Con relación a esto, y de acuerdo con Booth, T., Ainscow, M. (2000:9) se concibe la inclusión como un *“conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales”*.

De acuerdo con lo anterior y para éste proyecto de investigación, la inclusión educativa es entendida como un proceso que busca minimizar las barreras del aprendizaje y la participación, propiciar una atención educativa que responda a las diferencias de todos y cada uno de los estudiantes, la cual implica cambios profundos no sólo en la práctica educativa si no también en la cultura escolar. Es por esto, que la escuela debe transformarse en su conjunto, es decir, tanto en sus aspectos ideológicos y de valoración de la diversidad como en los aspectos organizativos. Esto requiere, tal y como lo plantea, Booth, T., Ainscow, M. (2000:18) en el “Índice de Inclusión”, generar cambios en tres dimensiones que promueven el desarrollo de escuelas inclusivas:

1. Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas:

Ésta propone la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, que desarrolle valores inclusivos compartidos por todos los miembros de la institución educativa.

2. Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas:

Esta tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

3. Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas:

Se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Esto quiere decir que todas las actividades y apoyos que se desarrollen dentro de la escuela deberán promover la participación de todos y la superación de las barreras de aprendizaje.

Para lograr lo anterior, la institución educativa deberá generar contextos de aprendizaje y participación, que estén basados en un currículo común, tal y como lo plantea López Melero (2004:169) se trata de concebir el currículo como un proceso, abierto y flexible, en el que la escuela se acomoda a las diferencias y no al revés. Lo anterior, pretende plantear un currículo abierto para reconocer y responder a las diferencias de todos los estudiantes desde un currículo único, dejando atrás aquellos currículos cerrados o paralelos (uno regular y otro especial) para construir una escuela sin exclusiones.

La institución educativa que plantea un currículo con estas características, según Moraña Diez, Anabel (2004:109-114) debe:

- ~ Plantear un currículo común, flexible y diverso
- ~ Contemplar el currículo como un esfuerzo global
- ~ Vincular el currículo al contexto, es decir, que se realiza partiendo de un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes.
- ~ Asegurarse de que el currículo sea actual

- ~ Adaptar los elementos del currículo, favoreciendo un enriquecimiento y progreso del currículo, lo que quiere decir, que éste debe centrarse en la idea de diversidad, y luego descender a las modificaciones específicas para cada estudiante
- ~ Asegurar un currículo atento a la diversidad: de género, origen social, capacidad, etc.
- ~ Permitir el acceso de todos los estudiantes al currículo común, es decir, éste debe diseñarse pensando las necesidades de todos los estudiantes, y que por lo tanto, todos se beneficien de éste.

Además de un currículo común, es necesaria la construcción de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que favorezca la atención a la diversidad. Según el Ministerio de Educación Nacional (2006:42), el PEI es concebido como “*un instrumento de planeación, que expresa el pensamiento de la institución frente a los fines de la educación que decide alcanzar, teniendo en cuenta sus condiciones sociales, económicas y culturales*”, es decir, que éste refleja la identidad de la institución y orienta los procesos y actividades que se desarrollan dentro de la escuela.

Para la construcción y puesta en práctica del PEI, la Ley 115 en su artículo 73 (citado por Ministerio de Educación Nacional. Colombia. 2006: 42-46) propone tener en cuenta los siguientes componentes: conceptual, administrativo, pedagógico, y de interacción comunitaria.

El componente conceptual o teleológico da cuenta del norte que la institución le otorga al proceso de formación, el cual se reconoce en la misión, visión, objetivos, valores y metas, que deberán ser coherentes con la atención a la diversidad y basarse en aspectos tales como: la participación, autodeterminación, derechos humanos e igualdad de oportunidades.

El componente pedagógico, abarca diversos procesos tales como la creación de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y la convivencia; el diseño de un currículo pertinente y acorde a la propia realidad; un plan de estudios que oriente sobre contenidos, tiempos y secuencias para desarrollar competencias básicas y conocimientos; una evaluación permanente y cualitativa; y la formación de maestros capaces de poner en práctica el PEI. Además, éste debe reflejar la atención educativa a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales con respecto al currículo y a los recursos; en otras palabras debe contar con un currículo flexible para todos los estudiantes y el diseño y desarrollo de estrategias didácticas apropiadas y eficaces para la adquisición de conocimientos, valores, hábitos, habilidades y competencias, para lo cual el docente deberá partir de la comprensión de las características del sujeto que aprende.

El componente administrativo, propone un sistema de gestión, es decir, la gerencia de los recursos físicos, humanos, de los procesos y de los resultados y la participación en la consecución de recursos, sostenibilidad financiera, manejo de presupuesto, entre otras.

Desde el Ministerio de Educación Nacional se recomienda tres áreas de gestión:

1. **DIRIGIR Y PLANEAR:** esta función debe ser atendida por el liderazgo del gobierno escolar, quien debe analizar la atención a los estudiantes con necesidades educativas en términos de estrategias que permitan establecer los mecanismos en el diseño de los planes de acción con sus recursos
2. **ADMINISTRAR LOS RECURSOS HUMANOS, FISICOS Y FINANCIEROS:** En éste se define la provisión de los recursos, los mecanismos de dotación y su consecución, todo ello en función del apoyo al proceso pedagógico para la atención educativa a los estudiantes con N.E.E.

3. ORIENTAR EL PROCESO PEDAGOGICO: Éste implica el desarrollo de la misión de la institución para que los estudiantes logren las competencias específicas, laborales y ciudadanas, para esto la co-administración presentará una propuesta de formación. Además para el seguimiento y evaluación es necesario generar indicadores de calidad, establecer su periodicidad, hacer un análisis del proceso y los resultados que determinarán las nuevas acciones en el plan de mejoramiento, que pueden incorporarse en la atención a la diversidad de la población.

El componente de interacción comunitaria, desde el cual la institución responde a las necesidades del contexto, de manera que se mantenga la interacción con la comunidad en la previsión de recursos e identificación de estrategias, actores y fuentes de financiamiento.

No obstante, para favorecer la atención educativa en y para la diversidad, también es necesaria la presencia de un maestro de apoyo, profesional preparado para orientar y acompañar a la comunidad educativa, en la construcción y puesta en marcha de un Proyecto Educativo Institucional inclusivo y en el proceso de transformación hacia una escuela inclusiva, la cual demanda, como ya se mencionó, concebir el currículo como un proceso, abierto y flexible, en el cual, se evidencie una institución que se acomode las diferencias de sus estudiantes y no que exija a éstos acomodarse a ella.

Para hablar del maestro de apoyo y entender a fondo sus implicaciones en la atención educativa, es necesario ampliar el significado de la palabra «apoyo» o «apoyo al aprendizaje»; el cual, desde el “Índice de Inclusión” (Booth, T., Ainscow, M. 2000: 19), hace referencia a “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” y que según Anabel Moriña (2004: 97), es un proceso educativo que afecta la estructura formal de la escuela, su cultura y sus valores.

No obstante, el concepto de apoyo ha venido evolucionando, partiendo inicialmente de un modelo individual centrado en el estudiante, hasta llegar en la actualidad a un modelo curricular, caracterizado por el trabajo colaborativo y el apoyo dirigido a la escuela de manera global, es decir, un servicio dirigido a la institución, al aula, a los estudiantes y a las familias (Arnaiz 2000:187-195, en Arnaiz 2003: 192). Pero éstos no son los únicos modelos, para exponer las otras modalidades, Arnaiz (2003:193) y Moya Maya (2002:24) retoman los modelos de Parrilla Latas (1996:83), estructurados en dos ejes o dimensiones: el primero, es creado según el foco de atención; en el estudiante que experimenta barreras para el aprendizaje y la participación o en la escuela vista de forma global (eje: individuo – escuela) y el segundo, se crea según se entienda el proceso de apoyo y asesoramiento; como una actividad especializada y llevada a cabo por expertos o bien, como una intervención conjunta y colaborativa entre distintos profesionales y miembros de la comunidad educativa (eje: experto – colaborativo).

Ahora bien, los apoyos que establece Parrilla Latas son cuatro: el apoyo terapéutico, el individual/colaborativo, el de consulta y el apoyo curricular, de éstos, el que más se acerca al propósito del grupo investigador es el último, denominado apoyo curricular, desde éste, es posible responder a la diversidad de todos los estudiantes, reconociendo que las barreras experimentadas por ellos pueden ser resultado de varios factores externos (escolares y/o contextuales) y que la escuela en su conjunto tiene el compromiso de responder a éstas. (Moya Maya, 2002:24). Frente a lo anterior, Arnaiz (2003:194) opina, que esta respuesta "...se concreta en una actuación sobre el currículum", es decir, para esta autora es a través del currículum que la escuela experimenta cambios, adaptándose y atendiendo a la diversidad.

Reconocer que las barreras para el aprendizaje y la participación son el resultado de diversos factores, como se expresa claramente en el material "Educar en la

diversidad”, del Ministerio de Educación del Brasil (MEB), (2000-2003:155): “las dificultades de aprendizaje son el resultado de la interacción de una serie de factores, algunos inherentes al alumno/a, otros relacionados con la respuesta educativa y las condiciones del contexto familiar y sociocultural”, es un avance que permite entonces buscar explicación y origen a las barreras en otros elementos y estructuras del sistema, las cuales están presentes en la definición adoptada en el Índice de Inclusión de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000: 22) cuando dice que: surgen de “la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”.

Esta perspectiva, ha implicado repensar las funciones del maestro de apoyo, y por lo tanto de la educación especial en sí, la cual, desde el enfoque de la educación inclusiva se concibe como “un conjunto de servicios y recursos de apoyo educativo de carácter especializado, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos”. (MEB 2000-2003: 155) desde esta concepción, el maestro de apoyo se puede desempeñar en diversas líneas de acción, a través funciones de asesoramiento, desde las cuales asista al profesorado en el desarrollo de estrategias de atención a la diversidad y a la escuela en su proceso de transformación hacia una Escuela Inclusiva. (155p.).

¿Pero qué se ha pensado sobre las funciones del maestro de apoyo?, ¿quién es entonces este profesional? Si se retoma uno de los aportes de Booth y Ainscow (2000: 22) en el que se señalan que “la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos” y que el apoyo son todas las actividades que se hagan para lograrlo, se puede decir entonces que el maestro de apoyo es quien dinamiza y hace operativo todo el andamiaje para brindar una oferta de calidad; él, también llamado “coordinador de apoyo pedagógico”, “coordinador de desarrollo pedagógico” o “coordinador de inclusión”, vincula el trabajo realizado con los

estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación con las preocupaciones más generales que la institución se plantea en torno al proceso de enseñanza - aprendizaje. (23p.)

No obstante, es necesario que la comunidad educativa tenga claridad sobre la concepción del maestro de apoyo, pues en ocasiones, es visto como el salvador, el mago que tiene la receta específica para el caso específico, sin percibir, en el caso de los docentes, que muchas herramientas se poseen y que el problema real es saberlas aplicar atendiendo la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, de intereses, y de necesidades de los estudiantes presentes en un aula. Pero para lograr esto, es necesario que haya un cambio en esquemas, en metodologías y en actitudes, y no solo en los docentes sino en toda la comunidad educativa.

Retomando la nueva concepción de la educación especial, como un continuo de prestación de servicio en el aula y la escuela, el maestro de apoyo tiene como ámbito de trabajo al estudiante en el aula, en su grupo, con su maestro, a los directivos, en otras palabras, a toda la comunidad educativa, desde un enfoque pedagógico y curricular, (MEB 2000-2003: 179). ¿Pero cómo se brinda el apoyo? Para dar respuesta a esta pregunta se toma la “configuración práctica del apoyo educativo” propuesta por Nieto (1996:115) y que Arnaiz (2003:195) retoma y resume en el siguiente cuadro:

El apoyo se configura como:	Quién lo desempeña:
Intervención.	Lleva a cabo la actividad.
Asesoramiento.	Informa a otro/s sobre lo que se puede o debe hacer con relación a la actividad.
Formación.	Desarrolla en otro/s el conocimiento y capacidad para que hagan la actividad.
Provisión de recursos.	Facilita a otro/s, los medios para ser utilizados en la actividad.
Cooperación.	Coopera con otro/s para realizar la actividad.

Los “otro/s”, hacia quienes se dirige el asesoramiento, la formación, la provisión de recursos y la cooperación, son todos aquellos que integra la comunidad educativa, no obstante, estas configuraciones puede variar de acuerdo a diferentes líneas de acción, frente a esto R. Blanco (1996:22) señala que: “si bien el núcleo prioritario de la intervención debe ser la institución escolar con el fin de conseguir el adecuado desarrollo de los alumnos y de la propia institución, ésta se puede situar o poner énfasis en los diferentes actores que configuran la institución escolar (alumnos, directivos, profesores, padres) en función de las necesidades o problemas a resolver”, por lo tanto el actual proyecto, centra sus atención en cuatro actores: los directivos, los docentes, los estudiantes y las familias.

Directivos.

Los directivos están a cargo del establecimiento de condiciones que garanticen el acceso, permanencia y continuidad de todos los estudiantes, la creación de redes de colaboración externa a la institución, la gestión en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, entre otras. Sin embargo, las acciones a desarrollar por las maestras de apoyo en el presente proyecto de investigación, se dirigen específicamente al último aspecto mencionado, sensibilizando, orientando y brindando herramientas conceptuales para que los directivos comprendan la importancia de realizar una revisión y posterior reestructuración del PEI, el cual debe contemplar la atención a la diversidad en cada uno de sus componentes. Frente a esta función, Rosa Blanco (24p.) dice que el maestro de apoyo está en la capacidad de aportar desde sus conocimientos específicos, elementos teóricos y prácticos que enriquezcan el proyecto educativo y curricular de la institución, de modo que se contemple la atención a la diversidad, no solo de forma escrita en un PEI, sino también en la toma de decisiones educativas.

Docentes.

La principal tarea a llevar a cabo con los docentes de nivel, grado y área, es acompañarlos en el logro de una inclusión educativa adecuada, es decir, que

responda eficazmente a las demandas que hay al interior del aula, y para esto es vital reconocer que éste, es quien pasa más tiempo con el grupo y por ende puede observar y hacer seguimiento a los diferentes procesos de forma muy cercana, detectando las falencias de las estrategias o planes aplicados y lo más importante, los logros alcanzados; para que esta cercanía tenga significado en el proceso educativo de los estudiantes que experimenta barreras para el aprendizaje y la participación, es importante que el docente se sensibilice, se capacite y trabaje en equipo con otros profesionales, los cuales pueden enriquecer su labor docente.

Estudiantes.

Respecto a los estudiantes, el maestro de apoyo debe contemplar como uno de sus objetivos el garantizar el acceso, la permanencia y la promoción a aquellos estudiantes que presentan dificultades o barreras para el aprendizaje y la participación. Por consiguiente, es su responsabilidad la identificación de las barreras existentes, tanto en la institución como en el sujeto, esto mediante evaluaciones pedagógicas, para luego, determinar los objetivos, planes de estudio y/o estrategias a aplicar por parte del docente o en ciertos casos por el maestro de apoyo, ya sea al interior del aula regular o fuera de ella. No obstante, para lograr que el acceso al currículo sea una realidad para todos, la coordinación y elaboración de adaptaciones al currículo, y las remisiones en caso de ser necesarias a especialistas también son actuaciones de las que el maestro de apoyo debe tomar parte.

Familia.

Para hacer referencia a las familias, vale la pena retomar los aportes de R. Blanco, (1996:33-34) quien considera que es importante incorporar a los padres como agentes de apoyo al proceso educativo de los estudiantes, pues éstos son considerados como una fuente de apoyo y colaboración, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y el maestro de apoyo. Es preciso entonces, según este autor, acogerlos, escucharlos y generar espacios para su

participación, además, señala que éstos pueden brindar información significativa sobre los comportamientos de los estudiantes en otros contextos, como el familiar y el comunitario. Es así como la familia se convierte en un elemento fundamental para lograr que las acciones dirigidas a la inclusión, se reflejen en una atención educativa en y para la diversidad lo más acertada posible. Por lo tanto, y acorde con lo planteado por R. Blanco, el maestro de apoyo debe velar porque las familias se sientan acompañadas y partícipes del proceso de formación de sus hijos.

Las funciones del maestro de apoyo han sido estudiadas y analizadas por diversos autores, entre los que se encuentra Lady Meléndez (2006:110-119), para quien el maestro de apoyo es asumido desde el principio de atención a la diversidad, como “un educador de apoyo educativo que atiende a los niños con barreras para el aprendizaje”, “...un educador para la inclusión, para la equidad y el desarrollo”, cuyas funciones serían:

- ~ Orientar a la familia en relación con los procesos de desarrollo y los referidos a la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos, además, informarla sobre los derechos y deberes que los acogen, derechos que se deben hacer respetar y deberes que corresponde cumplir. Para el logro de esto, es necesario que los padres asuman su responsabilidad ante el proceso de formación de sus hijos, reconociendo tanto las potencialidades, como barreras para el aprendizaje de éstos; estas últimas pueden responder a ambientes poco adecuados, donde la presencia de actitudes negativas o la incomprensión son las principales características. Cuando una familia es consciente de esta situación se convierte en soporte para el niño o niña, y en apoyo para el docente nivel, grado y área y/o el maestro de apoyo.

- ~ Establecer una relación de carácter horizontal con el docente, dirigida a la identificación de las diferentes formas de aprender de los estudiantes. Esta

visión de singularidad, debe llevar al docente a realizar planificaciones que favorezcan la diversidad escolar y que se vean reflejadas en las actividades desarrolladas.

- ~ Realizar actividades como la evaluación y el diagnóstico; procesos que requieren de la capacidad de identificar las particularidades y barreras de aprendizaje de cada estudiante, las cuales son determinantes para “aplicar, ofrecer y orientar” las estrategias adecuadas que motiven y movilicen el aprendizaje desde las habilidades de pensamiento y razonamiento.
- ~ Ser modelo y mediador del desarrollo del pensamiento y del aprender a aprender, función que se desarrolla inicialmente con el docente, pero que en ciertos casos, para responder a un requerimiento particular o prestar servicios más especializados, es necesario llevar a cabo de forma individual con el estudiante.
- ~ Realizar planeaciones creativas, flexibles y pertinentes, que den cuenta del trabajo de observación, evaluación y diagnóstico, y que se adviertan como construcciones abiertas a cambios, en función de los logros y dificultades que se presenten, de los recursos disponibles y del personal involucrado, ya sean otros profesionales o los padres.

Otra postura, es la desarrollada por la escritora Moya Maya Asunción (2002:13,19-20, 23-24), para quien el maestro de apoyo desde un marco de atención a la diversidad es un recurso más del centro educativo, uno más de los apoyos internos, entendiendo por “apoyo interno”, aquel que se ofrece desde los componentes y recursos de la institución para dar respuesta a las barreras para el aprendizaje y la participación.

Esta autora, considera que el apoyo es plural y determinado según el caso que lo requiere, como consecuencia, caracterizar los procesos de apoyo educativo es una tarea de gran complejidad, no obstante, su objetivo se centra en el maestro de apoyo y señala que las funciones de éste se van “definiendo, redefiniendo y creando en un contexto amplio y complejo” (30p.), siendo determinadas según el destinatario, es decir, si son dirigidas a los estudiantes, a los profesores o a la institución. Elaborando un cuadro resumen de las funciones planteadas por la autora y otros autores citados por ella, se encuentran las siguientes:

	Descripción de la función
Dirigidas a la institución	<p>Participación en la elaboración del Proyecto Educativo de centro. Detección de necesidades de formación e intento de dar solución a las mismas Coordinación de programas de formación en el centro. Elaboración de la planificación de los horarios y recursos de los alumnos con necesidades educativas especiales, haciendo compatibles sus adaptaciones con el currículo general Coordinación de los profesionales, del centro y de fuera de él que intervienen en la educación del alumno con N.E.E. (Gortázar,1992:377)</p> <p>Elaboración de programas generales, adaptados o de desarrollo individual que se requieran para la atención adecuada de los alumnos Formación sobre temas relacionados con las necesidades educativas especiales. Coordinador del equipo de orientación y apoyo Detección de necesidades de formación entre los componentes del Claustro (Resultados de investigación El profesor de apoyo a la integración. Aportaciones sobre la formación inicial desde su práctica profesional”. Moya Maya Asunción. 2001:247-256)</p>

Dirigidas a los maestros	<p>Elaboración junto con el profesor tutor de la programación del aula, detectando las posibles necesidades especiales.</p> <p>Elaboración de instrumentos para la detección de necesidades educativas y su seguimiento, así como aplicación de los mismos en el aula o fuera de ella.</p> <p>Colaboración con el tutor en el establecimiento de la metodología y evaluación a seguir con los alumnos que presentan necesidades especiales</p> <p>Elaboración conjunta de adecuaciones curriculares individuales (Gortázar,1992:377)</p> <p>Adaptaciones curriculares necesarias para los alumnos.</p> <p>Proporcionar material y trabajo de refuerzo para los alumnos.</p> <p>Elaboración junto con el profesor-tutor de la programación del aula.</p> <p>Reuniones con los profesores de los centros.</p> <p>Proponer actividades a los profesores especialista (como aquellos de artes, música y física)</p> <p>(Resultados de investigación “El profesor de apoyo a la integración. Aportaciones sobre la formación inicial desde su práctica profesional”. Moya Maya Asunción. 2001:247-256)</p>
Dirigidas a los estudiantes	<p>Identificación de necesidades educativas especiales y realización del programa a seguir</p> <p>Intervención directa en forma de refuerzo pedagógico en la forma que se determine</p> <p>Observación del progreso del alumno y evaluación sistémica en colaboración con el profesor tutor</p> <p>Coordinación de los apoyos que recibe el alumno</p> <p>Coordinación con los padres de fuera necesario (Gortázar,1992:377)</p> <p>Realizar fichas para los alumnos</p> <p>Búsqueda o elaboración de material didáctico</p> <p>Realización de informes de cada niño</p> <p>Desarrollo de las habilidades sociales</p> <p>Diagnóstico pedagógicos de los niños no diagnosticados</p> <p>Adaptación de las distintas áreas</p> <p>(Resultados de investigación “El profesor de apoyo a la integración. Aportaciones sobre la formación inicial desde su práctica profesional”. Moya Maya Asunción. 2001:247-256)</p>

Dirigidas a la familia	<p>Colaboración con el tutor en establecer causas que permitan que el proceso educativo tenga continuidad entre el centro y la familia, así que garanticen una puntual información, para los padres y profesores, de los acontecimientos más relevantes en la vida del alumno. (Gortázar,1992:377)</p> <p>Informar sobre la evolución de los alumnos Recabar información sobre los alumnos en el ámbito familiar Realización de trabajos para que el alumno los realice en casa Informar a la familia de ayudas, becas y demás. Realizar estrategias de formación a las familias con hijos con necesidades educativas especiales. Asesoramiento a la familia sobre diversos programas concretos de reeducación. Poner a las familias en contacto con servicios de la comunidad (asociaciones, servicios...)</p> <p style="text-align: right;">(Resultados de investigación “El profesor de apoyo a la integración. Aportaciones sobre la formación inicial desde su práctica profesional”. Moya Maya Asunción. 2001:247-256)</p>
	<p>Contextualización de términos “<i>Proyecto Educativo de Centro</i>” corresponde a Proyecto Educativo Institucional. “<i>Profesor-tutor</i>” corresponde al docente de nivel, grado o área. “<i>Centro</i>” corresponde a la institución educativa “<i>Aula de Recursos</i>” corresponde a Aula de Apoyo “<i>Necesidades Educativas Especiales</i>” o <i>Necesidades Educativas</i>”, se asumen en este proyecto como barreras para el aprendizaje y la participación.</p>

Pero las funciones que el maestro de apoyo debe desempeñar, también se encuentran reglamentadas por las políticas de Colombia, en la Resolución 2565 del 2003 en su Artículo 5º, éstas se exponen a continuación aclarando que el término de necesidades educativas especiales hace referencia en este proyecto de investigación a las barreras para el aprendizaje y la participación:

1. *Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal.*

2. *Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población.*
3. *Asesorar a la comunidad educativa en la construcción, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en lo que respecta a la atención educativa de la población en mención.*
4. *Coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.*
5. *Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales.*
6. *Proponer y desarrollar proyectos de investigación en las líneas de calidad e innovación educativa y divulgar sus resultados y avances.*
7. *Coordinar y concertar con el docente del nivel y grado donde está matriculado el estudiante, los apoyos pedagógicos que éste requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes.*
8. *Participar en las comisiones o comités de formación, evaluación y promoción.*
9. *Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de interpretación de lengua de señas colombiana, para el caso de los intérpretes.*
10. *Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de enseñanza de lengua de señas colombiana, para el caso de los modelos lingüísticos.*

Después de conocer algunos estudios realizados sobre las funciones que tiene el maestro de apoyo, y las que reglamentan las políticas de Colombia es necesario determinar y ampliar las funciones que orientarán el trabajo de investigación, el cual pretende resaltar el papel del maestro de apoyo, en el marco de una atención educativa en y para la diversidad.

Agrupadas en tres categorías macro, las funciones a desarrollar son: asesoramiento, capacitación y acompañamiento:

Asesoramiento.

La definición asumida por el equipo de investigación se retoma de R. Blanco (1996:11), quien señala que: *“Las labores de asesoramiento y apoyo pueden entenderse como un proceso de construcción conjunta en torno a la planificación, aplicación, seguimiento y revisión de las actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a promover el desarrollo de los alumnos y de la institución educativa”*.

Para el desarrollo de este proyecto, el proceso de construcción conjunta se hace con la intención de propiciar una atención educativa en y para la diversidad, siendo partícipes de éste los directivos de la institución, los docentes y las familias.

Su objetivo de acuerdo con Marrodán Sáenz et al (2001:241-242) es colaborar con otro colectivo (directivos, docentes, padres) en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa, “contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos y factores educativos” (Huguet 1993 citado por Marrodán 2001:242)

Para hablar de sus características, se tiene en cuenta el compilado que elabora Franco de la Paz Angélica en el 2003 (10p.), después de encontrar aspectos que coincidían en diversas definiciones de asesoramiento, éstas son:

- ~ Es un servicio indirecto, en tanto que se hace con los docentes y padres de familia para beneficiar a los estudiantes
- ~ Es una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.
- ~ No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado.
- ~ Se producen entre profesionales del mismo estatus, sin diferencias de posición y de poder.
- ~ Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.
- ~ Se tratan asuntos y problemas prácticos.
- ~ Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.
- ~ La resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.

Por otro lado están las clases de asesoramiento, que para efectos de este proyecto se clasifican de la siguiente forma:

- ~ Asesoramiento a los equipos docentes sobre la atención a la diversidad
- ~ Asesoramiento a la familia sobre el acompañamiento y apoyo al proceso de aprendizaje de su hijo
- ~ Asesoramiento al estudiante sobre aspectos del proceso de aprendizaje.
- ~ Asesoramiento a la administración educativa para el desarrollo de políticas, cultura y prácticas inclusivas.

Finalmente, el asesoramiento se desarrolla en fases o pasos, que se describen a continuación con base en los apuntes de R. Blanco (1996: 13), estos expresan de forma clara los pasos que el presente proyecto sigue para brindar asesoría en la institución educativa:

1. Partir de las concepciones, valores y prácticas que posee la comunidad educativa en relación con los aspectos o tareas que se quieren abordar. Este

análisis permite identificar la distancia entre lo que se conoce y se hace en la escuela y los cambios que se quieren introducir, de forma que éstos estén dentro de las posibilidades reales de aquellos que han de llevarlos a cabo. Los maestros de apoyo han de tener una actitud de respeto y valoración hacia las prácticas y esquemas previos, construyendo los nuevos aprendizajes a partir de ellos.

2. Definir de forma conjunta los cambios que han de promoverse para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes y favorecer el desarrollo de la institución educativa. Es importante llegar a una definición compartida de los problemas a resolver, en la que todos los involucrados puedan aportar su perspectiva y análisis.
3. Establecer objetivos y tareas realistas en relación con los cambios que se quieren introducir. Los objetivos y tareas han de ser significativas, para todos los integrantes de la comunidad educativa, de este modo se puede asegurar el éxito y reforzar el propio proceso de cambio.
4. Motivar y dar seguridad a los asesorados para acometer los cambios. Hay que asegurar que éstos entiendan para qué y por qué van a hacer determinadas tareas y que se sientan competentes para llevarlas a cabo, contando con las ayudas necesarias.
5. Apoyar el proceso de puesta en práctica de las decisiones adoptadas ayudando a establecer relaciones entre las nuevas concepciones, valores y prácticas y las previas.
6. Hacer un seguimiento del proceso realizando una evaluación formativa que permita identificar las dificultades que van surgiendo e introducir oportunamente los cambios necesarios, evitando así llegar a resultados no deseados.

Capacitación

Este proyecto de investigación define la capacitación como el conjunto de acciones y procesos educativos graduados, que se ofrece permanentemente a los docentes de instituciones públicas o privadas para elevar su nivel académico. Busca mejorar el desempeño académico y los resultados de los programas educativos, de igual forma permitir que el docente asuma el rol que la diversidad exige, habilitando espacios cooperativos y autónomos de aprendizaje.

La capacitación:

- ~ Es un derecho para el educador en servicio.
- ~ Debe ser permanente y ofrecer facilidades para que el educador tenga acceso continuo a cursos de su interés.
- ~ Debe ofrecer información actual y organizada, de tal manera que el docente no repita contenidos.
- ~ Es parte del ejercicio docente. Debe responder a la estructura de los programas curriculares para los estudiantes, asegurando la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

Existen varias clases de capacitación, la que otorga títulos a los no graduados o docentes en formación (bachiller pedagógico, técnico en educación, tecnólogo en educación...); la que está orientada a los docentes graduados que prestan sus servicios en las diferentes áreas y niveles, con el fin de cualificar sus prácticas educativas y brindar una atención efectiva de acuerdo a las demandas actuales que rigen la educación. Por último, se encuentra la capacitación que busca especializar al profesional ya graduado, en este caso al docente, pretendiendo que profundice y se actualice en su área específica.

Para llevar a cabo una adecuada capacitación, es necesario desarrollar los siguientes pasos:

1. Diagnóstico de necesidades de capacitación: se hace generalmente por medio de cuestionarios, entrevistas y observaciones del contexto.

2. Planificación de la situación: Está basada en las necesidades identificadas en el diagnóstico.
3. La presentación: Debe ser adaptada a las personas que se capacitan; es necesario hacerla en segmentos cortos y de forma interactiva.
4. Evaluación de los resultados: Tiene la finalidad de determinar los cambios logrados.

Acompañamiento

Este proyecto de investigación apoyándose en los aportes de Pont asume la concepción de acompañamiento como aquella forma de apoyo que damos o recibimos cuando la persona carece de recursos propios para afrontar una situación. Acompañar implica apoyar a las personas para que puedan encontrar y utilizar sus propios recursos. (2005: 7)

Como lo afirma este autor, es una modalidad de apoyo para la atención a la diversidad, surge como un recurso más dentro de la escuela dirigido a la optimización de prácticas educativas.

Es importante aclarar que este recurso, no sólo se encuentra bajo la responsabilidad del maestro de apoyo, sino también del trabajo cooperativo de toda la comunidad educativa.

Esta modalidad de apoyo, tiene por objetivo mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje dentro y fuera de la escuela, teniendo en cuenta la participación del maestro de apoyo, los docentes, los estudiantes y la Institución educativa en general.

El acompañamiento se clasifica de la siguiente forma:

Acompañamiento ó apoyo al estudiante

Consiste en observar las potencialidades y las necesidades del estudiante, para generar estrategias que le permitan un aprendizaje significativo. Luego de la observación e identificación de las necesidades del estudiante, se lleva a cabo el diseño y la implementación de estrategias que tienen el objetivo de construir aprendizajes significativos.

Acompañamiento ó apoyo al docente

Hace referencia al proceso de brindar información y estrategias, para abordar las diferentes necesidades de los estudiantes, mejorando los procesos de atención a la diversidad.

Acompañamiento ó apoyo a familia

Entendido como la acción encaminada a brindar sugerencias y recomendaciones que apoyen las actividades académicas de sus hijos desde el hogar.

Otras modalidades de apoyo como lo plantea Parrilla (1996) citado por Muntaner (1998:27) son:

- ~ El apoyo terapéutico, se centra en el alumno con necesidad educativas especiales y se fundamenta en los déficits atribuidos a este niño que precisa de la intervención de un especialista para remediar (restaura las limitaciones y las dificultades de aprendizaje que presenta.
- ~ El apoyo colaborativo, sigue centrado en el alumno con necesidades educativas especiales, que es el objetivo de la actuación de los servicios de apoyo, que no actúan de forma experta, sino desde colaboración con los profesores, pero únicamente preocupándose de los alumnos con dificultades de aprendizaje, inscritos en el programa de integración, no en la totalidad del grupo.

- ~ Apoyo de consulta o consulting, son sistemas de apoyo que se centran en el conjunto de la escuela, pero mantienen un carácter especializado, que señalan cuándo, cómo y con quién intervenir.
- ~ Apoyo curricular, se aúnan la dimensión colaborativa e institucional, que tiene en la colaboración la estrategia básica de su actuación, que tienen el foco de su trabajo de apoyo en la visión global de la escuela. Se asumen las dificultades de aprendizaje de los alumnos como una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos, lo cual, evidentemente, beneficiará también a los que presentan necesidades educativas especiales.”

Estos modelos de apoyo que se desarrollan en la escuela y en el contexto educativo pueden tener dos procedencias, aunque participen de unos mismos planteamientos y compartan un modelo determinado de intervención: los servicios de apoyo internos al centro y los servicios externos al centro según estén inscritos en el propio claustro (maestros de apoyo, especialistas en audición y lenguaje, departamento de orientación educativa), o sean servicios que actúen desde fuera del propio centro (equipos de orientación educativa y psicopedagógica: equipos generales, equipos específicos, equipos de atención temprana, asesores del CPR). (pp. 27-28)

Cuando el maestro de apoyo realiza estas funciones dentro de una institución educativa, específicamente con los docentes de nivel, grado y área; transforma estructuras mentales y concepciones en pro de los estudiantes, impulsa al docente a indagar acerca de las necesidades de éstos, a plantear estrategias para lograr minimizar las barreras de aprendizaje y de participación; además de invitarlos a ver su profesión o su que hacer de forma dinámica y por lo tanto, trabajar activamente en busca de una atención educativa con calidad. El maestro de apoyo induce al docente a renovar su formación permanente de tal forma que tenga como requisito cumplir con las exigencias evidenciadas en el sistema educativo

actual y en las nuevas políticas inclusivas, las cuales, requieren de docentes que dominen intelectualmente todos los contenidos y que sean facilitadores de aprendizaje, preocupados por la población objeto de estudio no sólo en el ámbito cognitivo, sino también psicológico y afectivo (Arnaiz, 2003:222), docentes que se preocupen un poco más por aprovechar potencialidades, evitando dar protagonismo a las dificultades.

Surge así en el contexto educativo, la necesidad de un nuevo docente activo, participativo, presto a su comunidad, protagonista del cambio; un ser con actitud crítica y creativa en la que prime la resolución de problemas del contexto en que se desenvuelve; en fin, que tenga adherido a su quehacer la vocación, es decir, el deseo, el amor por enseñar, acompañado de acción. .

Desde esta mirada, el nuevo docente ocupa el primer lugar en los cambios educativos que se demandan en la actualidad En la búsqueda de esos cambios, el docente ocupa el primer lugar en ese grupo; , pues es él, quien se convierte en el “puente”, en el “instrumento” o en la “herramienta” ejecutora; primero, en la función social del sistema educativo, y segundo, en la transformación buscada por las nuevas políticas; Arnaiz, lo denomina el “Artífice” de las reformas y lo confirman Udvari-Solner y Thousand, 1995 (citado por Arnaiz, 2003:224) cuando escriben: “el éxito de cualquier cambio descansa siempre en el coraje y la determinación de los educadores (...)”.

Cabe señalar que con las nuevas políticas, “los educadores se ven enfrentados a una demanda social de mayor calidad de educación, pero carecen de los recursos pedagógicos” (Rodríguez Zidán, 2004); al docente no se le ha enseñado a atender educativamente estudiantes con variadas características físicas, cognitivas, emocionales y sociales, no se le ha enseñado a brindar una atención educativa en y para la diversidad; comprendiendo que esto de “ser diferente” es una realidad

social, inherente al ser humano y como tal, debe asumirse como una realidad inevitable (Alegre de la Rosa, 2000: 17).

En consecuencia, la población vista “diferente”, que presenta barreras para el aprendizaje y la participación, ha tenido que desenvolverse en las escuelas y en la sociedad, pese a la segregación y al ambiente poco favorable que éstos le han ofrecido; los docentes encargados de brindar atención educativa a esta población, muestran poco conocimiento y/o falta de aceptación frente al concepto de diversidad que se debe manejar dentro del aula, no cuentan con los conocimientos, las teorías en las que puedan sustentar sus prácticas pedagógicas, “no son capaces de identificar rápidamente las dificultades de aprendizaje con instrumentos técnicos y recursos en el sentido amplio: destrezas, actitudes, revisión de supuestos, técnicas de diagnósticos psicopedagógicos, nuevas herramientas conceptuales y metodológicas, etc.” (Rodríguez Zidán, 2004), lo que evidencia una falta de coherencia entre lo planteado por las políticas inclusivas y las prácticas educativas, entre esas premisas ideológicas de eliminar actuaciones discriminatorias, de eliminar la pasividad y poner en pie la democracia y la participación de todos los actores de la institución educativa, de promover una escuela que tenga la “capacidad para dar respuesta (acoger y educar) a todo el alumnado, inherentemente heterogéneo y diverso” (Jiménez Martínez, Vilá Suñé, 1999: 200) .

En la actualidad, la formación inicial del docente de nivel, grado o área se ha convertido en un reto, que se ha agudizado aún más con las nuevas exigencias sociales; pues “el futuro profesional de la educación debe contar con una sólida preparación que le conduzca a considerar la necesidad divulgadora de una educación para todos y cada uno de los alumnos de la escuela” (Alegre de la Rosa, 2000: 249). Es por esto, que la Licenciatura en “Educación Especial se ha implantado en diferentes facultades” (2000: 249) de educación del mundo, pretendiendo dar respuesta a las problemáticas actuales y a su vez, formar

educadores especiales, ávidos por desempeñarse como maestros de apoyo capacitados para aportar al cambio y así destinarlos a ser puentes comunicadores de la realidad actual, es decir, la existencia de escuelas diversas.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia buscando atender con efectividad las exigencias del medio, ofrece el programa de Licenciatura en Educación Especial, y con ella, formar maestros “con competencias profesionales y humanas para el diseño y ejecución de propuestas educativas de carácter formal, no formal e informal, que enmarcadas en las actividades de docencia, investigación y extensión, les permitan la transformación de los contextos sociales y educativos teniendo presente los paradigmas internacionales y nacionales para contribuir a la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad y sus familias, bajo el principio constitucional de derecho a la igualdad y de inclusión” (Facultad de Educación.Universidad de Antioquia, 2000). Tiene como prioridad formar más que maestros transmisores de conocimiento, seres humanos dispuestos a servir a la sociedad, educadores especiales sensibles y dispuestos a cambiar con el tiempo y a cambiar el contexto. Esta misión del programa se propaga con lentitud pero con seguridad a los otros programas de educación y a los docentes de nivel, grado y área, hoy ejerciendo en las instituciones educativas en las que se busca atender en y para la diversidad. Una muestra de esto, es la Institución Fe y Alegría la Inmaculada y los docentes que allí laboran, a quienes se les ofrecen capacitaciones, asesorías y acompañamientos por medio del presente proyecto “El papel del maestro de apoyo: liderar procesos de atención educativa en y para la diversidad” y las maestras de apoyo que impulsan el mismo.

No cabe duda que el cambio hoy es necesario y se está haciendo real, máxime cuando son muchas las instituciones gubernamentales y educativas y, muchos los actores involucrados en la educación para la diversidad que le apuestan a ésta como mejor opción de vida, no sólo para unos cuantos, sino para “todos”,

(población vulnerable, desplazados, grupos étnicos, grupos de estrato socio económico bajo...).

En contraste con lo anterior y buscando ampliar un poco la temática abordada, se menciona a Rosales (1987), quien expone una serie de aspectos que es necesario tener en cuenta en la formación de docentes, con el fin de que se desarrolle una actitud positiva hacia la atención a la diversidad (Rosales, 1987; citado por Arnaiz, 2003: 234), éstos son:

- ~ Proporcionarles un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración en sus dimensiones teóricas y prácticas.
- ~ Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus diferentes formas de atención y recuperación en términos generales.
- ~ Conocimiento teórico y práctico de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumno y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Métodos de trabajo socializado y cooperativo frente al carácter competitivo de la enseñanza tradicional.
- ~ Formación didáctica más específica en cada una de las disciplinas de la especialidad, en su dimensión normal y patológica.
- ~ Intensificación de las relaciones humanas en el período de formación inicial para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista como medio para fomentar las actitudes relacionales (comprensión, comunicación, colaboración), que desarrollarán una actitud positiva hacia la diversidad.

Arnaiz (234p.) también cita a Darling-Hamond (1998), quien habla de los conocimientos que todo docente debe tener para aplicar de la mejor manera el concepto de diversidad.

- ~ Un conocimiento que vaya más allá de las ideas básicas o procedimiento que suponga la comprensión y estructuración de la educación especial.

- ~ Un conocimiento que permita entender y conocer las diferencias de los alumnos en cuanto a género, capacidad, cultura, etc.
- ~ Un conocimiento pedagógico del contenido que permita abordar con fundamentación la enseñanza de cada materia de alumnos.
- ~ Un conocimiento amplio del aprendizaje y las diferentes formas de aprender por los distintos alumnos.
- ~ Un conocimiento que permita evaluar las diferencias en la forma en que los alumnos se acercan y construyen el aprendizaje.
- ~ Un conocimiento de los recursos curriculares y de la tecnología educativa.
- ~ Un conocimiento sobre colaboración, y cómo ésta potencia y refuerza el aprendizaje entre alumnos.
- ~ Un conocimiento amplio de estrategias de enseñanza que permitan plantear de distinta manera los mismos objetivos, y adaptarse a variadas situaciones.
- ~ Un conocimiento que permita reflexionar y evaluar la propia práctica.

Se reitera, que para una educación con calidad, se requiere de un docente integral, es decir, dotado de conocimiento, de habilidades, estrategias, pero además, humano y sensible por el otro, en especial, por sus estudiantes, quienes constituyen la razón de su quehacer.

A primera vista podría pensarse que este docente puede acceder fácilmente a los aspectos antes mencionados de forma autodidacta, pero según Rodríguez Zidán (2004), “la sociedad a través del estado y las organizaciones civiles y en particular los responsables de las políticas educativas, deben brindar a los profesores nuevas condiciones institucionales y más recursos materiales y de formación que les permita enfrentar con dignidad esos nuevos desafíos”.

Los maestros deberán recibir capacitaciones relacionadas con:

- ~ La observación y reflexión sobre la propia práctica y la de sus compañeros: Auto evaluación y reflexión compartida.
- ~ La evaluación crítica, no solo del proceso educativo, sino de su propia actuación como docente.
- ~ La Innovación e investigación, en la búsqueda de respuestas adecuadas a las demandas y necesidades de los alumnos, necesidades de la escuela como institución abierta a la innovación y al cambio.
- ~ Trabajo en equipo. Entendido éste, como elemento nuclear en el desarrollo profesional basado en la colaboración y la cooperación.
- ~ Promoción de actitudes positivas hacia la diversidad.

Se trata, de formar profesionales de la educación analíticos, reflexivos y críticos, con actitud positiva para dinamizar el proceso de inclusión (Torres Gonzáles, 1999; citado por Alegre de la Rosa, 2000: 253); Así mismo, se busca contar con docentes de nivel, grado y área integrales, que no solo estén capacitados para atender educativamente a población homogénea, uniforme, sino que estén capacitados para ofrecer una educación con calidad, en la que se busque disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación. Por esto, es de gran importancia reestructurar los programas existentes de las instituciones formadoras de formadores y crear conciencia en los docentes, de tal manera que busquen profesionalizarse continuamente, conceptualizar teorías y prácticas que giren alrededor de las demandas educativas, hoy materializadas en la educación inclusiva; para así, responder a las exigencias del medio y las nuevas políticas que requieren de nuevos docentes, que lideren y hagan posible el cambio de paradigma y permitan ver el nuevo rostro de la educación y de la sociedad.

El presente proyecto concibe al docente como un elemento importante para el alcance de la transformación actitudinal, conceptual y metodológica de los frentes que conforman las instituciones educativas; también, de los profesionales encargados del sistema educativo en general. Pero a la vez, reconoce y destaca al

maestro de apoyo y la función tan relevante que cumple en este proceso, sin él sería imposible acceder al nuevo paradigma propuesto por las nuevas políticas educativas y por las nuevas mentes pensantes de dicho sistema.

Con el fin de alcanzar una alta calidad en el desarrollo de prácticas pedagógicas y un enriquecimiento en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario, darle prioridad a una comunidad educativa totalmente sensibilizada y un cambio de actitud frente los procesos de inclusión, que se enmarcan en el respeto por la diferencia, en el conjunto de apoyos y de estrategias creadas por parte de los docentes en compañía de padres y otros profesionales, para permitir el acceso al conocimiento sin restricción de raza, religión o capacidad. De esta manera, se busca dar respuesta a las necesidades y potencialidades, de todos los estudiantes que hacen parte del aula y de la institución.

En medio de la transformación que implica este proceso de inclusión, es necesario repensar la función del docente con respecto a las estrategias, la metodología y los recursos adecuados para llevar a cabo prácticas pedagógicas que cobijen todo el grupo de estudiantes, a partir, de los estilos y ritmos de aprendizaje, de las necesidades y las potencialidades; para Álvarez y otros (2005: 601) "...es importante contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación", lo que implica que, tanto el docente como los demás actores que hacen parte de este proceso, contribuyan desde su saber específico y desde su formación personal, a la construcción de actitudes positivas que beneficien en todos los sentidos la atención educativa de personas que experimentan barreras, ya sean temporales o permanentes, congénitas o adquiridas, no importa la proveniencia de éstas, lo que interesa es desarrollar las estrategias necesarias para asegurar a todos los estudiantes una educación de calidad, acorde a sus particularidades y a las exigencias del contexto .

La atención educativa, plantea generar actitudes positivas en los agentes que conforman la comunidad, pues, como exponen Doré, R; Wagner, S y Brunet, (2002: 51): “las actitudes de los padres, directores, maestros y estudiantes del aula regular, son la principal condición...” para el logro de objetivos encaminados a la calidad de la educación, el respeto por la diferencia y por ende, los procesos de inclusión.

Hasta hace algún tiempo, se consideraba que los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje eran netamente, el docente y el estudiante, pero a medida que transcurre el tiempo, las experiencias en el aula demuestran que el apoyo y acompañamiento de los padres de familia, son un aliciente para mejorar los procesos de aprendizaje de los hijos, de igual forma, la colaboración entre los distintos profesionales, ayuda a percibir el sujeto en todas las dimensiones: emocional, física y social, favoreciendo la formación del ser y modificando la visión del docente, dando a entender que la diversidad somos todos, que todos somos diferentes y que esa diferencia hace parte de nuestra personalidad, la cual ni se juzga, ni se segrega, simplemente se respeta.

Desde esta perspectiva, es conveniente definir el concepto de actitud como “la predisposición que lleva a una persona a responder favorablemente o no hacia una situación u otra persona” (Fishbein y Ajzen, en Horne, 1985; citado por Doré, Wagner y Brunet 2002: 51). Este concepto engloba un conjunto de creencias relacionadas entre sí y establecidas en torno a un objeto o situación y a su vez, está interrelacionado con los comportamientos y las emociones, que en su expresión pueden tornarse positivas o negativas, logrando o estropeando un objetivo o finalidad, es decir, alcanzar un logro o una meta depende de muchos factores como la motivación, el dominio que se tiene sobre determinado tema o situación y el interés. Según algunos autores como Rodríguez, 1989; Moya y Ruíz, 1996, citados por Villuendas, M y Alemany Díaz Pareja, Elena (2002:153), las actitudes se componen de tres elementos que son: los sentimientos o afectos, las

creencias y los conocimientos, y finalmente, las conductas o acciones. Este último componente, es influenciado por los otros dos, ya que “en función del conocimiento que tengamos de un objeto y del sentimiento que provoque en nosotros, nuestra manera de actuar será diferente.” (153p.) En este caso, se hablaría de situaciones, y no de objetos.

Es importante resaltar, que para los fines u objetivos de este proyecto, el concepto de actitud será retomado desde las definiciones expuestas, puesto que, de acuerdo a las experiencias dirigidas a los procesos de inclusión, se ha notado que la falta de compromiso de algunos padres, y el desentendimiento de algunos docentes, se deben al poco conocimiento e interés sobre estos procesos, entre otras razones que hacen menos alcanzable la educación para todos. Aquí entra a jugar el papel de maestro de apoyo como líder de procesos de atención en y para la diversidad, como mediador para el cambio de actitudes de las personas que hacen parte de la comunidad educativa y que también son parte fundamental del proceso hacia una educación para todos. Desde las funciones que desarrolla en la institución con diferentes actores como los padres, docentes y estudiantes, el maestro de apoyo pretende inicialmente modificar actitudes que desfavorecen en gran medida la atención educativa, no sólo en el desarrollo de prácticas pedagógicas por parte de los docentes, sino también en la actitud de los padres para acompañar los procesos de aprendizaje desde el hogar, y las mismas actitudes de los estudiantes frente a su propio desarrollo académico. Es en parte una actividad de sensibilización continua en la institución educativa en general, “una cultura educativa diferente”, tal como se menciona en la experiencia de los países de MERCOSUR (MEB. 2000-2003: 36): “crear las condiciones para el desarrollo de escuelas para todos y con todos, que garanticen una educación de calidad con equidad, implica transformaciones en los sistemas y políticas educativas, en la organización y funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone toda una cultura educativa diferente”.

A partir de esto, se considera necesario actuar inicialmente sobre las actitudes de los docentes, padres, directivos y estudiantes, buscando una mayor disposición, un mayor conocimiento y un notable interés por ser partícipes de la mejora de los procesos educativos, con el fin de permitir el acceso a todas las personas y destruir toda clase de barreras, entre ellas, las que hacen alusión a las actitudes, pues bien, son consideradas un aspecto inherente a todas las personas, que se generan a partir de experiencias, conocimientos y emociones vividas, que interfieren de forma significativa en las acciones y pensamientos y que de ellas depende el hacer o no las cosas, y el hacerlas o no bien.

Debido a que las actitudes son un condicionante que permiten o no realizar, o mejorar una situación, se hace un análisis de la importancia de éstas en los procesos de atención a la diversidad, tomando como punto de referencia al docente, quien en su labor pedagógica demuestra el compromiso que tiene con y para sus estudiantes.

Varias investigaciones demuestran que las actitudes desfavorables de los docentes con relación a los procesos de inclusión, tienen su origen en el poco conocimiento, no de las políticas de inclusión escolar, sino de estrategias de atención para la diversidad de estudiantes que pueden tener en el aula; al igual que en nuestro contexto, su preocupación radica en aspectos de la metodología como los ritmos y estilos de aprendizaje, la dinámica del aula, el interés y la motivación, la elaboración de material y los recursos físicos y humanos necesarios para responder a las necesidades de cada uno, lo que genera en los docentes ciertos grados de estrés, pues creen, que es necesaria una atención individualizada, unos recursos especializados y unas planeaciones diferentes, pero paralelas con las planeaciones para el resto del grupo. Esto hace que la presencia del niño con barreras para el aprendizaje y la participación, sea percibida por el docente “como una dificultad que perjudica la calidad de la

enseñanza, y no como una circunstancia enriquecedora de situación enseñanza-aprendizaje” (Sales Ciges y otros, 2001).

A partir de la investigación realizada en la Universidad de León (Fernández y otros, 2002), cuyo objetivo fue estudiar las actitudes de los futuros maestros hacia la educación multicultural, se logró hacer un análisis cualitativo por dimensiones de las tendencias de los docentes en formación.

Con relación al papel de la escuela, algunos docentes piensan que los niños de las minorías deberían recibir clases separadas de la mayoría, para poderles prestar atención más individualizada, sin embargo, la mayoría coincide en que la escuela debe asumir la atención a la diversidad por que representa un reto para todos sus miembros y genera aprendizajes significativos en los mismos.

En el ámbito Colombiano, específicamente en el departamento de Antioquia (Tecnológico de Antioquia, 2002: 108-115), se evidencia que algunos docentes no muestran actitud para comprometerse con la atención a la diversidad, pues piensan en ella como una ley que se ha impuesto, por lo que coinciden en la idea de que las personas que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de una discapacidad, deben educarse en otros espacios que no sea el aula regular, porque entorpecen el proceso de los demás niños y multiplican el trabajo del docente. Opuesto a esto, en el mismo departamento, un 36% de las instituciones, demuestran actitudes de sensibilización, respeto y valoración, compromiso y participación en la atención en y para la diversidad, generando estrategias de enseñanza y trabajando de manera conjunta con otros profesionales, específicamente, con el maestro de apoyo. “En este sentido, las actitudes y estilos de enseñanza de los docentes constituyen un factor clave para asegurar el éxito de todos los alumnos y alumnas de la clase. Pasar de las prácticas homogeneizadoras a prácticas que consideran la diversidad, supone encarar la enseñanza mediante una actitud docente abierta, flexible y reflexiva

sobre la propia práctica educativa” (MEB 2000-2003: 43), lo que se puede lograr por medio de la cooperación entre docentes, y la colaboración del maestro de apoyo como agente de cambio hacia la educación con calidad.

Son pioneros en la sensibilización frente a las diferencias, según la experiencia del Tecnológico de Antioquia sobre Integración Escolar, (2002: 112), los municipios de Bello, Itagüi, Sabaneta y Copacabana, quienes por medio de programas institucionales y municipales han aportado a la evolución de la educación en cuanto a los procesos de inclusión.

Con relación a la dinámica de aula y al docente, la investigación de La Universidad de León (Fernández et al. 2002) encontró que: algunos piensan que la diversidad entorpece la programación de las materias y origina más problemas de disciplina, mientras que la mayoría, cree que el hecho de utilizar materiales diversos para la clase es una experiencia más motivante para todos los estudiantes. En cuanto al docente, se confirman actitudes desfavorables que antes han sido mencionadas, como que se genera más estrés y que es más difícil la tarea del maestro. En oposición a esto, expresan que atender a la diversidad hace al maestro más comprensivo y tolerante, además de creativo, innovador e investigador.

Al comparar estos últimos resultados con los procesos que se han llevado a cabo en el departamento de Antioquia, se puede observar que en las áreas alejadas de la ciudad capital, las actitudes de los docentes son mucho más positivas, lo que se evidencia en el interés por la población que experimenta barreras para el aprendizaje y la participación, solicitando ayuda de la maestra de apoyo, reconociendo y valorando al ser humano, creyendo en sus capacidades, y respetando sus particularidades.

En el texto “integración escolar” de Doré, R (2002: 53), se manifiesta que las actitudes desfavorables por parte de los docentes suelen transformarse en

favorables después de haberse enfrentado a una experiencia inclusiva, puesto que logran evidenciar que algunas de las creencias, como “la inclusión añade una nueva obligación a las ya muchas de los profesores de la educación general “ y “el profesor ordinario no esta preparado o no es el responsable de la educación de estos alumnos” (Moriña Diez, Anabel, 2004:48) dejan de ser creencias para convertirse en mitos, pues, si es posible que el docente de nivel, grado y área, esté preparado y sea partícipe de la atención educativa para la diversidad, porque ante las inseguridades que manifiestan, pueden solicitar la colaboración del maestro de apoyo y elaborar las planeaciones de manera conjunta, retomando estrategias que pueden ser de gran utilidad para la atención de todos los niños del aula, incluyendo aquellos que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje.

El hecho de participar en el legado de una educación para todos, implica que el docente en cualquiera de sus disciplinas tiene el poder de actuar en pro de la calidad de la educación, a partir de la calidad de su práctica pedagógica, que en efecto, demuestra en todo su esplendor la disposición y el interés por educar y por formar personas que saben vivir en comunidad y aceptan que las diferencias son inherentes al ser.

El desarrollo de prácticas educativas con calidad, implica también un trabajo conjunto entre los docentes, las familias y los maestros de apoyo, para el diseño e implementación de estrategias que garanticen el aprendizaje de todos los estudiantes. Un aprendizaje que los lleve a actuar de manera independiente y eficaz, no solo en el contexto escolar, sino también en las situaciones que se presenten en los diferentes ámbitos que componen la sociedad.

Para lograr estos aprendizajes debe concebirse el aula, como el principal entorno generador de espacios de aprendizaje, y al mismo tiempo, promotor de una socialización constante entre estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa; también, como el contexto en el cual se llevan a cabo gran variedad de

estrategias, para garantizar una eficaz enseñanza por parte del docente y una mayor interiorización de aprendizaje por parte del estudiante.

Santiuste y Beltrán LI. (1998: 205) definen las estrategias como “las actividades u operaciones mentales seleccionadas por un sujeto para facilitar la adquisición de conocimiento o como el conjunto de reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en el momento oportuno, con respecto al aprendizaje”. En otras palabras, las estrategias son los procedimientos que tanto el estudiante como el docente, utilizan para la planeación y el logro de los objetivos de las diferentes actividades que se realicen dentro del aula.

Las estrategias tienen dos características esenciales: “constituyen un plan de acción que indica poner en marcha distintos mecanismos relacionales con el aprendizaje. Y son operaciones mentales manipulables directa o indirectamente” (1998: 205)

Se puede afirmar, que existen estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, las cuales están ligadas una de la otra: las primeras hacen referencia a las diferentes formas de enseñanza que plantea el docente dentro del aula, de acuerdo a las necesidades y potencialidades de los estudiantes; éstas, tienen como objetivo principal facilitarle el acceso a la información de manera más personalizada, para que adquiera mayores conocimientos, y por ende aprendizajes significativos; la ejecución y el éxito de éstas depende del contexto inmediato, es decir, de la situación y el ambiente que se presente en el momento de llevarlas a cabo.

Las segundas, se refieren a las diferentes formas que tiene el estudiante para percibir, procesar, analizar e interpretar la información. El logro de lo anterior, depende del estilo cognitivo, el cual tiene que ver con todas las disposiciones cerebrales para el proceso de aprendizaje, y del estilo de aprendizaje que tiene

que ver con todos los elementos ambientales y personales que intervienen en este proceso.

Al respecto Castillo y Pérez (1998:01citados por Salazar y Cossio 2004)), definen las estrategias de aprendizaje como “el proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje”. Por lo tanto, se puede resaltar que existe una gran gama de estrategias que se pueden implementar en el proceso de enseñanza del docente, del maestro de apoyo y en el transcurso del aprendizaje del estudiante

Con relación a lo anterior el profesor Tomlinson (2005:72-81) propone una serie de métodos para diseñar y desarrollar una enseñanza diferenciada con los estudiantes dentro del aula, algunos de éstos son:

- ~ Tener un fundamento firme para diferenciar la enseñanza sobre la base de las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes.
- ~ Desarrollar actividades cronológicamente diferenciadas para afianzar el desempeño de los estudiantes. Así para aquellos que tienen menor resistencia al momento de realizar una tarea, se les debe asignar un tiempo más breve; y en el caso de los estudiantes que demuestren mayor interés y habilidades en el desarrollo de las tareas, se les debe prolongar el tiempo de trabajo.
- ~ Utilizar una actividad alternativa con función de anclaje, que deje tiempo para atender a sus estudiantes, en otro sentido, preparar una actividad extra para desarrollar con aquellos que acaben la tarea propuesta antes que otros.
- ~ Elaborar y transmitir cuidadosamente las instrucciones.
- ~ Agilizar las asignaciones de los estudiantes a los grupos y áreas de trabajo, por medio de listas de nombres por color o por muestreo de carteles.
- ~ Tener una formación de base para los estudiantes, en otras palabras, que cada uno se encuentre en su sitio asignado.

- ~ Asegurarse de que los estudiantes sepan como obtener ayuda cuando el docente esté ocupado con otro compañero, puede ser por medio del trabajo cooperativo, es decir, la construcción de pequeños grupos liderados por un estudiante que domine el tema.
- ~ Reducir el ruido al máximo.
- ~ Planificar la entrega de tareas de los estudiantes.
- ~ Enseñar a los estudiantes a reacomodar el mobiliario.
- ~ Reducir al mínimo el movimiento “errático”, ósea, indicarle al estudiante que movimiento se debe y no se debe realizar dentro del salón de clases.
- ~ Elaborar un plan para “hacer alto” en las diferentes tareas que se realicen dentro del aula.
- ~ Hacer que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje por medio de: la planeación del progreso de acuerdo con las metas establecidas, de la participación de las diferentes actividades que se realicen dentro del salón de clases etc.
- ~ Conversar con los estudiantes sobre procedimientos en el aula y procesos grupales, haciendo una reflexión grupal y en voz alta.

En este sentido el Ministerio de Educación del Brasil” (2000-2003:183-187) propone 7 estrategias que puede utilizar el profesor para permitir que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo:

1. Introducir nuevos temas o contenidos a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.
2. Utilizar las experiencias cotidianas de los estudiantes.
3. Hacer funcional el aprendizaje, permitiéndole al estudiante que aplique a su vida cotidiana lo aprendido en la escuela.
4. Despertar interés por el contenido narrando anécdotas.

5. Interrelacionar el aprendizaje entre las distintas asignaturas, es decir, en la medida en que se enseñen los contenidos de cada área, se van estableciendo las relaciones que existen entre éstos.
6. Realizar excursiones y trabajos en terreno para que el estudiante aplique lo aprendido en situaciones de la vida real.
7. Utilizar el juego como estímulo para que el estudiante termine sus trabajos en clase con rapidez y precisión.

Existe una gran variedad de estrategias de las cuales el docente puede seleccionar las más indicadas para enfocar su enseñanza; algunas de las que se deben tener como referentes para garantizar el éxito en la aplicación de otras estrategias son:

- ~ Partir de temas que sean de mayor interés para los estudiantes.
- ~ Formar pequeños grupos de trabajo de acuerdo a las necesidades y potencialidades
- ~ Proporcionar la información de lo más simple a lo más complejo.
- ~ Dar instrucciones claras, es decir en un lenguaje apropiado al contexto.

En el estudio realizado por Salazar y Cossio (2004), se identificaron cinco tipos de estrategias en el ámbito educativo.

1. Estrategias de ensayo: Implican la repetición activa de los contenidos, o centrarse en partes del trabajo. Esta estrategia le permite al estudiante tener un primer contacto de manera general con la información, para luego ahondar en ella.
2. Estrategias de elaboración: Implican hacer conexión entre lo nuevo y lo familiar; y le permiten al estudiante relacionar los conocimientos ya adquiridos con los nuevos.

3. Estrategias de organización: Hacen referencia a la agrupación de información, e implican estructurar el contenido de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías.
4. Estrategias de comprensión de la información: Hacen referencia a las estrategias meta cognitivas o a las diferentes formas que utiliza el estudiante para planificar, supervisar y evaluar su proceso de aprendizaje.
5. Estrategias de apoyo o efectivas: van dirigidas a garantizar la eficacia del aprendizaje, mejorando las condiciones en las que se produce.

Las tres primeras estrategias, ayudan al estudiante a elaborar y organizar los contenidos para que le resulte más fácil procesar la información; la cuarta, está destinada a controlar la actividad mental del estudiante para dividir el aprendizaje, y por último, la quinta, busca que el aprendizaje se produzca en las mejores condiciones posibles (Salazar y Cossio2004). Respecto a todo lo anterior, y enfatizando en los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, es importante resaltar que para que haya éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente, debe tener en cuenta que las mayores dificultades con relación a las estrategias de aprendizaje de estos estudiantes, se encuentran principalmente en la memoria, la atención y la meta cognición.

Con relación a la memoria, la dificultad “no se deriva de una memoria limitada, o de otra capacidad limitada, sino más bien de la falta de aplicación de estrategias eficientes” Torgersen (1979 citado por Santiuste y Beltran, 1998: 206).

La dificultad en la atención, radica en la lentitud “para desarrollar estrategias de la selección de la información” Hallohan (1978,1980 citado por Santiuste y Beltran, 1998: 207) en otras palabras, es la dificultad para seleccionar la información relevante de la irrelevante.

La meta cognición, se ve afectada porque los estudiantes “experimentan serias dificultades en el manejo de sus habilidades de meta-memoria, como la utilización espontánea de la estrategia de repetición, la generación de soluciones a diferentes problemas de memoria, o de enfoque de las tareas asignadas“(208p.).

Cuando ya el docente y el maestro de apoyo hayan detectado estas tres grandes dificultades, deben hacer conjuntamente una planeación de estrategias de enseñanza, basadas en las necesidades más relevantes del los estudiantes.

Algunos de los métodos que éstos pueden implementar para potencializar los dispositivos básicos de aprendizaje, específicamente la memoria, la atención y la meta cognición, y además favorecer el aprendizaje significativo en el estudiante son:

1. Partir de los conocimientos previos de los estudiantes para intensificar el grado de motivación, y obtener mayores resultados en el aprendizaje de éstos.
2. Desarrollar un trabajo cooperativo, que consiste en la interacción constante entre compañeros, para construir conocimientos más amplios, y por ende, un aprendizaje significativo.
3. Realizar tutorías, estas hacen referencia a que los estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, por un momento, tomen el papel del docente para dirigir la actividad propuesta. Esta estrategia además de facilitar el proceso meta cognitivo, la memoria y la atención sostenida, favorece la interacción con los demás compañeros, generando grandes beneficios al proceso de inclusión.
4. Debatir y concertar lo que debe ser común para todos; en otras palabras, el docente debe planear la enseñanza de tal forma, que responda a las necesidades generales del grupo; pero que al mismo tiempo, favorezca el aprendizaje individual de cada uno de sus integrantes.

Es oportuno mencionar que “se requiere de una gran riqueza de recursos y metodologías en el aula para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para atender a la diversidad de los alumnos presentes en el aula se requieren recursos tanto materiales como humanos, debidamente organizados, si queremos obtener una enseñanza de calidad, efectiva y comprensiva, puesto que la presencia de recursos por si misma no es garantía de una enseñanza eficaz y de calidad”. Arnaiz (2003: 216)

Este conjunto de apoyos y de estrategias mencionadas le permiten al estudiante acceder al conocimiento sin restricción de raza, religión o capacidad. De esta manera, se busca dar respuesta a las necesidades y potencialidades, no sólo de aquellos que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, sino de todos los estudiantes que hacen parte del aula y de la institución; respondiendo a las demandas de la Inclusión Educativa.

De acuerdo con lo anterior, las estrategias son una herramienta que posibilitan el desarrollo académico, social y personal del estudiante, y no sólo son aplicables en las aulas por un docente, las familias también deben tener conocimiento de las estrategias que pueden aplicar en los hogares y lo que éstas pueden aportar en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pues la participación de ellas es fundamental en lo que respecta a la atención educativa en y para la diversidad.

Las familias, cumplen un papel fundamental en el desarrollo de los sujetos y suelen ser llamadas la primera escuela, por lo tanto es pertinente conocer algunas de las definiciones que se han construido respecto a éstas y la tarea que tienen en los procesos de inclusión educativa.

“La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la

convivencia diaria (...) es la primera institución educativa y socializadora del niño...” (Sánchez Escobedo, 2006: 1)

“La familia es la unidad fundamental y primaria donde el ser humano se va haciendo persona, es la primera escuela donde descubre las formas básicas de la vida social y en la que aprende a relacionarse con el otro” (Pérez Serrano, 1998 citado por Pereira, M.; Pino, M. 2002:23)

“Es la agencia primordial de socialización y son ellos los que siempre interactúan con sus hijos y permiten a la vez la interacción con las demás personas que se encuentran dentro de su círculo social y educativo”. (Coloma Medina, 1987:29)

Un punto de encuentro en las definiciones mencionadas, es asumir a la familia como elemento primario para la elaboración de conceptos e ideas que permiten el desempeño del niño en la sociedad, a su vez, se está reconociendo que la familia se torna invaluable para los diversos pasos que se llevan a cabo dentro del proceso de enseñanza, porque son éstas quienes cumplen unas funciones esenciales para el desarrollo del niño desde diversos ámbitos, logrando así que el sujeto alcance, logre o adquiera aprendizajes mas significativos. Por consiguiente la familia según Pérez Serrano (1998 citado por Pereira, M.; Pino, M, 2002:28) cumple unas funciones primordiales desde la diversidad de las diferentes culturas que son:

- ~ Cubrir las necesidades básicas de afecto, seguridad y cuidados personales. Aquí se incluye la alimentación, la salud, la protección y el afecto sobre todo, pero también la potenciación de capacidades intelectuales, el control del propio comportamiento, etc.
- ~ Ayudar a la construcción de la identidad personal y la autorrealización, ofreciendo un marco de desarrollo coherente y estable.

- ~ Aportar sentimientos de seguridad y confianza, puesto que la familia es el primer espacio de afectividad y convivencia. Estimular y apoyar para lograr un desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad.
- ~ Facilitar la equidad y la cohesión del sistema, asumiendo que la equidad afecta a los elementos diferenciadores del contexto y al resto de las familias, mientras que la cohesión, se refiere a la proximidad que guardan las familias entre sí, encontrándose con: familias centrípetas y centrífugas. Las primeras son aquellas que atraen a sus miembros hacia sí, creando una situación de interdependencia y enriquecimiento mutuo; las segundas mantienen actitudes de lejanía donde cada miembro toma sus propias decisiones con independencia y sin considerar el resto del entorno familiar.
- ~ Contribuir a la socialización de sus miembros enseñando a los hijos conductas acordes con las reglas sociales.

Por otra parte, Gimeno (1999:61) 1999 *citado por Pereira,M.;Pino,M. 2002:29*) resume las funciones de la familia asumiendo que ésta va “más allá de la simple supervivencia, más allá de los cuidados de la nutrición, cobija e higiene, la familia se construye como un entorno próximo de intimidad y afecto que debe facilitar el desarrollo personal, la autorrealización de sus miembros como personas con derechos incuestionables, iguales en dignidad y capaces de desarrollar una gran variedad de potencialidades manuales, cognitivas, afectivas y sociales. La familia se construye como antesala de la vida social, en donde cada persona debe proyectar su competencia y compromiso”. Según lo anterior, la familia juega un papel decisivo en el desarrollo de los hijos en el que el ambiente de cariño, apoyo, acompañamiento y atención, determinan aspectos de la personalidad, los cuales, influyen en todos los procesos que realiza la persona durante su período de vida.

Uno de estos procesos es la formación, en la cual la familia hace los primeros aportes y la escuela se encarga de continuarlos en el sentido formativo y en el aspecto conceptual; sin embargo, la primera no debe estar aislada porque sigue

siendo para el niño la fuente de apoyo y continuidad de sus aprendizajes. Con respecto a esto, es necesario que se establezca una "colaboración familia/escuela como medio para promover y mejorar el aprendizaje de los estudiantes" (Chritenson, Rounds Y Franklin 1992 citado por García, F. 1995: 259), en el cual se establezca un trabajo cooperativo entre ambas instancias en la formación del estudiante, con el fin de permitir el cumplimiento de metas comunes visualizadas tanto por la familia como por la escuela, que se caracterice por la participación activa, respeto mutuo, intercambio de información y una buena comunicación combinada con compromiso y responsabilidad, permitiendo así una interacción genuina padre-maestro.

Para esto, es necesario que la institución educativa se acoja a las políticas de calidad, que fomente a su vez una "una educación para todos", actualmente denominada educación en y para la diversidad. Aunque también se requiere que a las familias donde hay personas que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, se les brinde un apoyo permanente desde el nacimiento de sus hijos(as) y especialmente durante el proceso escolar, puesto que, es allí donde se crean las bases para el desarrollo personal, social y educativo de cada individuo.

En este sentido, es pertinente que la institución educativa haga todos los esfuerzos por brindar a los padres la información adecuada sobre sus hijos, generar estrategias de intervención, n más pertinentes; planes de asesoramiento y acompañamiento más adecuados, informes detallados sobre el desempeño académico de los estudiantes durante as características de los estudiantes a lo largo del tiempo que permanezcan en la institución., De igual forma, se hace necesario entre otras, analizar aclarar cómo es la participación familiar dentro de la escuela y en otros ámbitos sociales, especialmente si se habla de inclusión educativa, en la que los niños interactúan unos con otros, y son partícipes de la inserción dentro de la sociedad, donde desde lo teórico se debe crear un ambiente

de aceptación de la diferencias, pero que aún,, y en la realidad se observan actitudes segregadoras a las cuales es necesario intervenir a tiempo.

Las acciones mencionadas permiten que las familias comprendan más las particularidades de sus hijos, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus formas de interactuar y entender al otro, sea éste padre, madre, vecino, amigo o profesor, es decir, su forma de comprender el mundo. Ahora bien, Chavin y Willians (1985 citado por García, F. 1995:263) definen “la implicación de los padres como una variedad de actividades que les permite a los padres participar en el proceso educativo de sus hijos en casa o en la escuela, tales como intercambiar información, compartir decisiones, prestar servicio como voluntarios en las escuelas, enseñar o autorizar a los hijos en el hogar, aconsejar a los niños...”

En este sentido, “la colaboración hogar- escuela es una actitud no una actividad y ocurre cuando las partes (padres y educadores) comparten responsabilidades y metas comunes, se ven como iguales, y contribuyen al proceso adoptando formas colaboradoras” (García, F. 1996:263). De esta manera, es como se logra un trabajo conjunto en el que tanto la familia, el maestro y el estudiante se empoderan desde su papel de acciones que redundan en beneficio de todos, teniendo en cuenta que la inclusión es una nueva filosofía en el ámbito escolar, en la que la responsabilidad la tiene toda la comunidad educativa y la familia es esencial por su rol socializador, resaltando que “el objetivo de la educación inclusiva no es solamente que se eduque a los estudiantes en escuelas ordinarias, sino también que se les mantenga en el seno de sus familias y comunidades. Mas aún, la visión amplia de la educación para todos concibe el aprendizaje como un concepto holístico, que tiene lugar tanto en el hogar y en la comunidad, como en las escuelas y otros centros de aprendizaje. La participación activa de las familias y las comunidades es esencial.” (UNESCO. 2004: 88)

Por lo expuesto, puede precisarse que en los procesos de inclusión es fundamental la participación de toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes de nivel, grado y área, y familias), pero también, es de gran importancia la participación del maestro de apoyo, quien es facilitador de las relaciones entre escuela – familia, diseñador e implementador de estrategias que benefician a los estudiantes, es conocedor del entorno y de las necesidades que se presentan en los niños, quien asesora, guía y acompaña todos los procesos que garantizan una educación con calidad, es decir, una educación que se transforme en pro del desarrollo de una escuela capaz de dirigir procesos significativos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, para esto se retoman aportes de Delgado Santa Gadea (1996: 32) quien dice que “a *calidad de la educación* se ha convertido en un reto por el cual deben plantearse las teorías y la práctica en el trabajo educativo, (...) también forma parte del discurso político como reivindicación de los docentes y de la comunidad educativa en pleno, exigiendo una escuela que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de la población”.

Es un reto que busca ajustarse a las necesidades, por eso como lo plantea este autor, ha tenido diferentes connotaciones tradicionales, modernizantes y dialécticas; “en la tradicional se plantea que la calidad en educación no hay que transformarla sino perfeccionarla, lo que lleva a que se refuercen los procesos educativos, dando prioridad a la reproducción de información o memorismo enciclopedista; en la modernizante, los problemas que se plantean son solo en función de los resultados, habla de metas, hábitos y capacidades que se puedan someter a medición objetiva, el fin es visto como un valor independiente impuesto por la relación dominio-subalternidad; la connotación dialéctica, está signada por la transformación, por esto elevar la calidad de la educación, implica transformarla, cambiarla, es un proceso de cambio cualitativo, el docente cambia su rol de transmisor para compartir con los estudiantes un proceso educativo conjunto” (34p.).

Otra perspectiva, es la de Sarramona (2004: 9 - 11), quien señala que “el significado de la calidad tiene múltiples dimensiones y perspectivas. Al pedir una educación de calidad se pueden demandar cosas tan diversas como la potenciación de un modelo cultural, la facilitación de acceso al mundo del trabajo, el establecimiento de unos valores morales... la consecución de estándares instructivos...” “un sistema educativo de calidad buscará una incidencia social generalizada, favoreciendo la cohesión social, esto es, pretendiendo la integración de todos los sujetos y no fomentando la creación de grupos marginados...” con relación a esto, el autor plantea varios factores que impulsan la calidad, éstos son: la evaluación, la equidad, y la dirección escolar.

La calidad del sistema educativo, hace alusión a la mejora, a la cualificación y actualización de los procesos educativos, para alcanzar la excelencia en la educación. La calidad de la educación es por tanto un concepto de estudio, un proceso de especial interés para los estudiosos e investigadores de la educación; por eso, todos en la comunidad están llamados a hacer un aporte especial para lograr la generalización de la calidad en los espacios educativos. De ahí, que este proyecto pretenda aportar a la excelencia educativa desde el trabajo del maestro de apoyo, como aquel que impulsa la inclusión educativa con el objetivo de alcanzar la calidad. Esto a su vez, favorece el desarrollo de una educación que da al país mejores condiciones culturales, sociales, políticas y económicas; por lo que se puede decir que la educación, es la principal fuente de desarrollo de un país.

Por esta razón la calidad educativa, es uno de los objetivos del plan de gobierno denominado “Revolución Educativa”, éste pretende que la calidad se generalice a todos los espacios educativos, con la posibilidad de dar atención a todos los estudiantes y a sus necesidades de formación, “para alcanzar mejores condiciones de desarrollo social, económico y mejorar la calidad de vida de la población. Para cumplir este objetivo el plan de desarrollo educativo, busca facilitar el acceso de todos los niños y niñas de todas las regiones del país a las

instituciones educativas; también busca posibilitar su permanencia en las aulas a lo largo del ciclo educativo y mejorar procesos de aprendizaje, de tal manera que puedan desarrollar las capacidades necesarias para contribuir en forma permanente a la construcción de un país mejor y a enfrentar las exigencias del mundo...” (Plan sectorial 2002 – 2006:8)

Tal como lo expresa Delgado Santa Gadea (1996:36) “una educación de calidad es aquella cuyas características hacen posible satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que se plantea la sociedad (...) una educación de calidad debe estar acorde con las necesidades sociales que están en movimiento...”.

De este modo, la revolución educativa busca satisfacer las necesidades de cobertura y calidad que requiere el país, para alcanzar el desarrollo social, económico y mejorar la calidad de vida, esto se pretende cumplir mediante el establecimiento de tres políticas educativas en el plan de desarrollo educativo:

- ~ Ampliar la cobertura educativa
- ~ Mejorar la calidad de la educación
- ~ Mejorar la eficiencia del sector educativo (8p.)

Estas tres políticas se plantean como la base para construir el país y satisfacer las necesidades del mundo contemporáneo.

La cobertura educativa y la política de ampliación de cobertura, pretende brindar una oferta que se acomode a la demanda y condiciones sociales, para lograr que ningún estudiante quede por fuera del sistema educativo; esto, favorece de una manera especial la atención a la población más vulnerable (desplazados por el conflicto, población indígena, niños con discapacidades o limitaciones y población de áreas rurales de baja densidad) en la medida que se trabaja para alcanzar la equidad en la distribución de las oportunidades que son para todos y que exigen

modelos flexibles de educación y atención eficaz y oportuna. (Plan sectorial 2002 – 2006:15) Esta política tiene el objetivo de “promover la asistencia y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo”; y de “promover el desarrollo de instituciones educativas más autónomas y flexibles, que puedan adaptarse a los intereses y expectativas de los educandos, estimulando la pasión por el conocimiento, el pensamiento crítico y las relaciones constructivas con los demás” (2002-2006: 12). En conclusión, la política de cobertura busca disminuir los índices de deserción y repitencia.

La calidad educativa y la política de mejoramiento de la calidad, está “basada en la articulación de los componentes del ciclo de calidad: diseño y divulgación de estándares en competencias básicas; la evaluación de estudiantes, docentes y directivos docentes; divulgación de los resultados de las evaluaciones; y el mejoramiento de la calidad” (Informe de gestión a 7 de agosto de 2006: 3-11.).

Esta política busca mejorar los procesos educativos en docentes y estudiantes, mediante el establecimiento de los estándares de calidad para todos los niveles de la educación, como referente para asegurar las competencias que cada estudiante debe tener para participar en la sociedad y la evaluación periódica como medio para descubrir factores que se pueden mejorar; la evaluación está dirigida al desempeño de docentes y directivos, y a las competencias de los estudiantes. Con base en los resultados de las evaluaciones, las instituciones deben diseñar un plan de mejoramiento que acoja nuevas estrategias de enseñanza y de actualización y/o cualificación docente (Plan sectorial 2002-2006: 24 - 28). Con esto, se contribuye una vez más a la calidad de la educación, desde la eficiencia de los centros, y la capacidad de asumir los cambios como nuevas formas de aportar a la sociedad y de enriquecerse con prácticas educativas que se acomoden a las necesidades de conocimiento, de crecimiento y desarrollo de competencias que tienen todos los estudiantes.

Por último, *la eficiencia del sector educativo y política de mejoramiento* “está enfocada a la modernización de la administración y la gestión del sector en los niveles nacional, departamental y municipal (...) para mejorar la productividad, la eficiencia y la transparencia sectorial” (34p.). Su objetivo es mejorar procesos de planeación, formulación y ejecución de políticas, así como los procedimientos de evaluación y seguimiento, que se llevan a cabo en los programas de reorganización y reforma del sector educativo. Las entidades territoriales tienen la responsabilidad de aportar a la calidad de la educación, puesto que su autonomía en la reestructuración de las prácticas educativas, definen el fortalecimiento de los procesos que se viven al interior de las aulas y las instituciones.

Estas tres políticas contribuyen a la calidad de la educación, las tres funcionan como todo un proceso, ninguna debe ser separada de la otra. De acuerdo a esto, la planeación de la educación, es un proceso no solamente sumativo, sino que tiene relación con todo el proceso educativo (Delgado, 1996: 36), la planeación en este sentido, parte de un análisis de los aspectos organizacionales, administrativos, docentes, desde los cuales se plantean nuevas formas de asumir la enseñanza y el aprendizaje. Desde la propia comunidad es donde debe consolidarse la calidad educativa y el gestor que la impulsa es el docente, cuya función es esencial, porque desde su formación y el deseo por capacitarse para fortalecer su profesión, contribuye a la efectividad y eficiencia de la enseñanza, que se ve reflejada en el éxito del aprendizaje.

El docente es el factor que impulsa los cambios, porque con la calidad de su enseñanza aporta a la calidad de la educación, y a la calidad de vida de los estudiantes que hacen parte del sistema educativo. La calidad de la enseñanza a su vez, está determinada por algunos criterios que hacen posible el alcance de la calidad de la educación, según Santos (1998, citado por Pérez Galán, 2003:179-180) la calidad de la enseñanza se da cuando:

- ~ Hace posible un aprendizaje significativo y relevante no solo para alumnos y alumnas sino para el profesorado.
- ~ Despierta, desarrolla y favorece el deseo de aprender.
- ~ Capacita al alumno para buscar por sí mismo la información necesaria.
- ~ Se construye una práctica moral, ya que respeta a las personas, genera auto confianza y despierta amor a la sabiduría.
- ~ Se constituye en una práctica social y política.
- ~ Hace una adecuada simbiosis entre teoría y práctica

El docente aporta a la calidad, en tanto que su vocación, su identidad y sentido de pertenencia, teje el futuro de muchos niños y niñas que pasan por sus manos. Impulsa los cambios cuando en su enseñanza toma en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, adecuando sus estrategias a las necesidades de cada persona, aporta cuando el conocimiento que tiene sobre pedagogía lo aplica o pone en práctica en su labor diaria. “la calidad del docente se puede apreciar cuando se confronta la práctica con la teoría... una docencia de calidad es la que demuestre capacidad crítica de adecuarse a la realidad de los educandos, contribuyendo al éxito de un proyecto educativo consensual... ” (Delgado Santa Gadea: 37). Estos profesores son valiosos, cuando la identidad que tienen de ser docentes, los hace capaces de responder a las diferentes necesidades de la sociedad cambiante, acogiendo a la diversidad presente en la escuela.

La atención a la diversidad se hace a través de la inclusión educativa, que pretende que la educación sea para todos; en ésta es primordial el papel que cumplen el docente de nivel, grado y área y el maestro de apoyo, en todos los procesos de inclusión. De acuerdo a esto, se puede decir que para que se den procesos óptimos, es necesaria la participación de toda la comunidad en un trabajo cooperativo que se refleje en el éxito y puesta en marcha de la inclusión. El papel del maestro de apoyo, es clave para el triunfo de este trabajo basado en la

colaboración en pro de la inclusión, porque desde su papel, promueve actividades que giran en torno a la atención a la diversidad.

De acuerdo a lo anterior la inclusión educativa, dentro de su filosofía, muestra que una atención para todos, supone el alcance de una educación flexible que se acomoda a la diversidad de estudiantes, de esta forma se alcanza la calidad de las prácticas pedagógicas. En la medida en que *“las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas”*. (Booth, T., Ainscow, M. 2000: 6)

La calidad la proporciona la escuela, cuando la cobertura que ofrece no se remite únicamente a recibir muchos niños y tenerlos en el aula, por el contrario la cobertura está ligada a la premisa de “escuela para todos”, que pretende acoger, recibir a todos los niños sin importar sus condiciones sociales, culturales, físicas, emocionales, entre otras, ofreciendo una educación acorde a las necesidades que tiene cada grupo. La institución educativa, ofrece una educación de calidad en la medida en que todos son parte de un todo, que es la escuela, donde hay universos y formas distintas que hay que mantener y respetar ofreciendo una educación con equidad, donde la presencia de la diversidad está dentro del proyecto educativo, donde sus universos son los niños y jóvenes que precisan de una educación que contribuya al desarrollo de su bienestar y calidad de vida, porque si hay calidad en educación, hay calidad de vida; ambas están ligadas íntimamente.

La institución brinda calidad educativa, en la medida en que son tenidos en cuenta los lineamientos y estándares curriculares y la forma en que se acomodan a la enseñanza y al aprendizaje, considerando a la persona como única, buscando

desarrollar sus competencias básicas de acuerdo a las demandas sociales. La institución puede contribuir también, desde el interés que tiene sobre la cualificación y actualización de los docentes, éstas son necesarias porque en una sociedad en movimiento, que cambia constantemente, es importante contar con docentes que cambien y estén a la vanguardia de las necesidades sociales. También se llega a la excelencia, cuando está la posibilidad de aprender de otros en el trabajo colaborativo, la institución lo permite cuando las tareas no se recargan sólo a unos pocos docentes, sino a varios, lo que hace que exista una ayuda mutua y constructiva.

De acuerdo con lo anterior Marqués Graells (citado por Yzaguirre, 2006:8-9) aporta los siguientes factores que contribuyen a la calidad de los centros de enseñanza:

- ~ La infraestructura: aulas de clase, aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario.
- ~ La competencia de los recursos humanos: nivel científico y didáctico del profesorado, experiencia y actitudes del personal en general, capacidad de trabajar en equipo, relación alumnos/profesor, tiempo de dedicación a la instrucción, los servicios y las actuaciones que realizan las personas son algunos de los factores que determinan la calidad de toda organización.
- ~ La dirección y gestión administrativa y académica del centro: planeación, labor directiva, organización, funcionamiento de los servicios, relaciones humanas, coordinación y control.
- ~ Aspectos pedagógicos: PEC (proyecto educativo de centro), PCC (proyecto curricular de centro), evaluación inicial de los alumnos, adecuación de los objetivos y los contenidos, tratamiento de la diversidad, metodología didáctica, utilización de los recursos educativos, evaluación, tutorías, logro de los objetivos previstos.
- ~ Métodos evaluativos: La evaluación del sistema se suele abordar desde dos perspectivas metodológicas contrapuestas:

1. Los métodos cualitativos se orientan a la búsqueda de pautas para la mejora de la calidad; subyace en ellos la incidencia en las políticas educativas de mejora.
2. Los métodos cuantitativos se centran fundamentalmente en el análisis de los rendimientos escolares del alumnado como indicador de la calidad. Predominan la orientación estadística y la aplicación de evaluaciones periódicas. Esta tendencia ha experimentado mejoras definitivas en los últimos tiempos; actualmente se atiende a la mejora de los rendimientos como elemento de equidad, puesto que la evaluación rigurosa de los rendimientos es el primer paso para el logro de una educación de calidad para todos. (10p.)

La familia es otro elemento indispensable, al hablar de calidad en educación, porque también tienen la palabra en la educación de sus hijos, deben participar en el ámbito educativo, como lo dice Sarramona (2004: 97) “la implicación no se podrá limitar al simple pago de las cuotas o la adquisición de material necesario, sino que incluye la actuación pedagógica coordinada entre la familia y la escuela, imprescindible para el logro de los aprendizajes escolares concretos(...) el interés por las actividades escolares, la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus hijos y una valoración positiva de la escuela son factores que siempre influyen positivamente en la buena marcha escolar”. Los padres deben estar motivados a participar en las actividades escolares y para esto, la escuela debe planificar formas de asesorar y acompañar a las familias en los procesos educativos, en espacios de reflexión y análisis de los diferentes momentos que viven los niños en la escolaridad, éste papel activo que se le da a los padres, hace que éstos valoren a sus niños según sus ritmos y estilos. Esta valoración que se hace de la familia, contribuye a aumentar la calidad de la educación, porque ésta es la encargada de dar expansión a los procesos de la escuela en la casa.

Después de haber tocado al maestro, la escuela y la familia como factores de calidad, no se dejará de lado a los más importantes de todo proceso educativo, los niños y jóvenes. La calidad de la educación, o la excelencia como se ha mencionado, favorece el alcance de una calidad de vida ajustada a lo que cada individuo necesita y requiere, se da en términos de sus necesidades individuales, y el sistema educativo debe de estar preparado para fortalecer modelos flexibles de enseñanza que cualifiquen la atención a la diversidad. Esto lleva a las instituciones a buscar nuevas estrategias, nuevas formas de concebir el aprendizaje, mediado por los estilos y los ritmos individuales, así como a concebir la evaluación como la forma de analizar y reflexionar sobre las prácticas inclusivas. Los niños y jóvenes se favorecen de esto, porque da origen a diferentes y ricas formas de abordar la enseñanza con la cual el éxito de su aprendizaje, aportaría a su bienestar o calidad de vida, permitiéndoles ser miembros de una sociedad que cambia, se trata de hacerlos parte del cambio, no aislarlos de éste; sobre ello, es que la calidad educativa se aumenta y con ella el desarrollo de una sociedad con individuos que viven con equidad y que se acomodan a las transformaciones.

Para concluir, es preciso ampliar la pauta de evaluación, de la política de calidad del sistema educativo, como criterio para alcanzar la calidad de la educación, y que se cumple alrededor de todos los actores que contribuyen al desarrollo y éxito de una educación para alcanzar la excelencia. La evaluación no debe ser enfocada solo a los resultados, medidas cuantificadas o productos, debe centrarse en los procesos, por lo tanto debe ser inicial, central y final con el ánimo de mejorar los aspectos educativos que aún se encuentren como puntos débiles, el objetivo de la evaluación es ayudar a fortalecer y construir antes que juzgar. Como lo dice Pérez Galán (2003: 156) “la evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se le organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros

alcanzados – previstos -, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones. De ahí, la importancia de considerar la evaluación como un instrumento inacabado y donde no se evalúa para situarnos al final del proceso sino para atravesarlo e impregnarlo continuamente de propuestas innovadoras. La evaluación desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final...”

La evaluación es por lo tanto un indicador de calidad de la educación, que a su vez aporta a su desarrollo y cualificación permanente. Como proceso continuo este autor la define: “*evaluación formativa, entidad capaz de someter a revisión continua la forma en que aprenden los alumnos como la forma en que enseñan los maestros*” (154p.). Aquí juegan un papel importante los estándares y los lineamientos de calidad, mediante los cuales se plantean los objetivos educativos que se deben alcanzar. Con la evaluación se plantea la transformación, el cambio y la innovación del sistema educativo, en aras al perfeccionamiento de la educación que incluye la atención a la diversidad, una atención educativa que debe ser oportuna, en el respeto por las diferencias y estilos propios de aprendizaje, lo que demanda una educación que se acomode a éstos; *una educación en y para la diversidad*. “(...) La diversidad debe ser atendida teniendo en cuenta que todos los sujetos que aprenden lo hacen de modos distintos, a velocidades distintas, en condiciones sociales, económicas, anímicas y académicas de partida y de desarrollo muy diferentes... así la escuela debe presentarse como un lugar de encuentro para todos aquellos... con necesidades, carencias y posibilidades diferentes” (151p.)

De esta forma, cuando hay educación de calidad y por ende una atención oportuna, de respeto, de equidad, flexible..., es posible aportar a la calidad de vida, concepto que actualmente ha tomado fuerza en el medio y se encuentra influenciando los escenarios de la atención educativa, puesto que se asume la educación de calidad para todos como asunto de derecho. Éste concepto, ha sido

un “constructo social que a partir de la década de los ochenta cambió la visión y se convirtió en un vehículo a través del cual, la igualdad centrada en el consumidor, el fortalecimiento y el incremento en la satisfacción con las condiciones de vida podían ser alcanzados” Schalock (1997-1999 citado por Verdugo 2003: 106).

A este concepto, varios autores han dedicado parte de sus investigaciones para definirlo, de forma tal, que no quede duda de la esencia e importancia del mismo, por razones como las que señalan a continuación Schalock y Verdugo (1997, 1999 cita por Verdugo 2003: 107) en prensa:

- ~ Es un constructo social que está impactando el desarrollo de los programas y la provisión de servicios en las áreas de educación, salud, retraso mental y salud mental.
- ~ Está siendo usado como un criterio para evaluar la efectividad de los servicios para personas con discapacidad.
- ~ La búsqueda de la calidad es manifiesta en tres niveles de los programas de servicios humanos: las personas que desean una vida de calidad, los proveedores que desean producir un producto de calidad y los evaluadores que desean logros de calidad.

El término ha sido definido por la OMS (1994 citada por Schwartzmann 2003:16) como "la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno".

Otra de las múltiples definiciones y modelos conceptuales existentes sobre calidad de vida, es la propuesta por Schalock (1996, 1997, 1999 citado por Verdugo 2000:

7) donde afirma que: *“la 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 vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.”*

La calidad de vida, contiene todos los aspectos relacionados con la coexistencia, donde prima el bienestar, la felicidad, satisfacción de la persona, y la convicción propia que le permite al individuo actuar en determinado momento; es un concepto subjetivo de cada individuo, que está muy influenciado por el entorno en el que se desenvuelve. En consecuencia con dicha influencia, Schalock y Verdugo (2001:108) han propuesto que las dimensiones e indicadores de la calidad de vida, se estructuren de acuerdo a un triple sistema que comprende la totalidad del sistema social, esto es:

- ~ El microsistema: es el ambiente social inmediato que afecta directamente la vida de la persona (familia, hogar, grupo de trabajo);
- ~ El mesosistema: se refiere al vecindario, la comunidad y las organizaciones que afectan directamente el funcionamiento del microsistema.
- ~ El macrosistema: son los patrones generales de la cultura, las tendencias sociopolíticas, los sistemas económicos, los factores relacionados con la sociedad que directamente afectan los valores y el significado de las palabras y de los conceptos.

Estos tres sistemas, influyen significativamente en la vida del sujeto, sin embargo, y en aras del interés primordial del presente trabajo, la atención se centrará en uno de los componentes del mesosistema, el ámbito escolar, en el que la calidad de vida ha llegado a ser un importante concepto en la provisión de servicios, incluyendo en éstos el educativo. No obstante, las iniciativas derivadas de la creciente importancia del concepto se han dirigido principalmente a los adultos,

por tanto, niños y adolescentes han quedado relegados de este proceso, lo que ha llevado a prestar poca atención a la calidad de vida en el ámbito escolar.

Uno de los argumentos que sustentan lo anterior, es que “la función principal de la escolarización es preparar al alumno para la vida adulta” (Hegarty, 1994 citado por Verdugo 2000: 6) pero no se percibe éste como un período importante de la vida del individuo por lo que el concepto de calidad de vida, pasa a ser una meta no prioritaria.

Por el contrario, si se pensara en términos reales en el uso de dicho concepto en el ámbito educativo, se podría permitir una reflexión sobre la muy nombrada “educación integral” de la persona, la cual nace de la misma naturaleza humana, que es una totalidad indisoluble, en tanto que cada ser humano nace como un ser único e irrepetible, con necesidades, potencialidades y condiciones particulares.

Sirve además como referencia, como guía conceptual de cambios que la escuela necesita para atender las necesidades y deseos de los estudiantes; “la principal utilidad del concepto de calidad de vida en la escuela, está relacionada con la mejora de la planificación educativa, el desarrollo de los modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona, y el incremento de la participación de los usuarios o clientes de la educación, es decir, los alumnos en todos los procesos y decisiones que les afectan” (Verdugo, 2000 :7)

~ La educación como uno de los indicadores de calidad de vida, constituye un compromiso para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y niñas independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, económicas o de cualquier otra índole, se satisfagan realmente. Por lo tanto, es necesario que la escuela tome conciencia de ejercer el respeto por las diferencias, que todos los niños y niñas no aprenden de igual manera y que

ciertas limitaciones, hacen difíciles ciertos aprendizajes, pero no impiden el que puedan desarrollarse junto a los demás niños.

- ~ Este planteamiento supone cambios profundos en la actitud de directivos, maestros, padres de familia; modificaciones en la organización escolar, de tal forma, que se haga más flexible y que las propuestas pedagógicas no sean excluyentes y reconozcan las necesidades de todos los estudiantes y respondan a ellas, adaptándose a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- ~ Con relación a lo anterior, y como agente principal en el proceso educativo, es importante que el docente de nivel, grado y área reciba una nueva formación, la cual abarque la comprensión de las variables que inciden en el aprendizaje y el uso estratégico que se puede hacer de ellas; la relación de los procedimientos de aprendizaje con las diferentes habilidades cognitivas y la valoración de su utilización adecuada para favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Algunas de las estrategias que propone Hegarty (1994 citado por Verdugo 2000:7) que podrían utilizar los educadores en la escuela para garantizar la calidad de vida de los estudiantes son:

- ~ Asegurar a todos los estudiantes experiencias significativas que contribuyan a su crecimiento y desarrollo a través de todas las áreas del currículo.
- ~ Crear un ambiente en el que los estudiantes disfruten.
- ~ Asegurar que todos los estudiantes independientemente de su habilidad, experimenten logros positivos.
- ~ Proporcionarles tanta autonomía como sea posible para que puedan tomar decisiones y hacer elecciones responsables.
- ~ Asegurarse de que experimenten un creciente sentimiento de auto valía.
- ~ Proporcionarles un marco en el que las relaciones personales constructivas sean la norma y lleguen a convertirse en relaciones de amistad.
- ~ Proporcionar un ambiente libre de daño físico y moral.

En el caso de los estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, es necesario considerar su acceso total al currículo, de modo que disfruten de una calidad de vida en la escuela tan positiva como la de sus iguales: en este caso "...se debe favorecer su movilidad, facilitarles sistemas de comunicación, maximizar su acceso al currículo común y asegurar que no queden solos indebidamente ni desatendidos". Verdugo, (2000:8).

Para efectos de mayor comprensión en materia de atención educativa, según Campos (1985) el movimiento FEAPS (movimiento asociativo en favor de las personas con discapacidad intelectual. Está, articulado en Federaciones, una por cada comunidad autónoma, y su misión es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y de sus familias) hace una detallada descripción de indicadores que ofrecen algunas características de calidad, con el objetivo de provocar en la comunidad educativa la reflexión sobre la respuesta que se está dando a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, y estimular el desarrollo de prácticas educativas y diseño de servicios que propicien una enseñanza de calidad para todos. En este sentido se tiene:

Entorno escolar

- ~ Se dispone de manera que permita a todos los alumnos desenvolverse igualmente y de la forma más independiente y normalizada posible.
- ~ Cuenta con las instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos/as para ser utilizadas por todo el mundo.
- ~ Respeto y cumple la normativa de accesibilidad en entradas, salidas, salida de emergencia, rampas, pasamanos, ascensores. etc.
- ~ Se tienen criterios estéticos y funcionales en el diseño.
- ~ Dispone de servicios adaptados: transporte, doble baño, comedor, etc.
- ~ Cuida de la comprensión del entorno utilizando simbología adecuada.

Órganos Directivos

- ~ Poseen conocimientos básicos sobre la calidad de enseñanza y atención a la diversidad y se implican en la adopción de medidas para su desarrollo e implantación.
- ~ Marcan los criterios necesarios para que la atención a la diversidad y el compromiso de dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales, estén ampliamente incorporados en el Proyecto Educativo del Centro y en todos los documentos básicos de planificación y práctica educativa: proyectos curriculares, planes y memoria del Centro anuales, programaciones y memorias de aula.
- ~ Generan mecanismos de participación y fomentan la cultura del trabajo en equipo planificando tiempos y recursos, entre otras medidas, que lo permitan.
- ~ Organizan y promueven acciones de sensibilización e información dirigidas a toda la comunidad educativa.
- ~ Favorecen y organizan planes de formación e información para los distintos profesionales y directivos del Centro en aspectos relacionados, entre otros, con la calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad.
- ~ Planifican y organizan los recursos humanos y materiales del Centro optimizando su utilización para poder dar respuestas adecuadas a las necesidades de todos los alumnos.
- ~ Adoptan las medidas necesarias para propiciar un entorno escolar accesible a todos los alumnos: espacios, materiales, actividades, etc.
- ~ Planifican acciones de acogida, información y formación para las familias.
- ~ Disponen de información sobre recursos específicos externos y facilitan el acceso a los mismos a profesionales del Centro y las familias.
- ~ Establecen procesos de seguimiento y coordinación que garanticen la continuidad de las condiciones educativas adecuadas en los diferentes cambios

de ciclos, etapas, etc., que se producen a lo largo del recorrido escolar del alumno.

- ~ Apoyan activamente un sistema de comunicación adecuado con todos los componentes de la comunidad educativa.
- ~ Fomentan el consenso en la toma de decisiones.
- ~ Generan sistemas de detección y canalización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- ~ Impulsan y promueven actividades de estudio, así como proyectos de investigación e innovación educativa.
- ~ Planifican sistemas de seguimiento y evaluación del proceso de atención a la diversidad del Centro.

Otros.... Profesionales

- ~ Se refiere a profesionales de atención directa que desarrollan su labor en el Centro Educativo.
- ~ Establecen un plan específico de trabajo que incluya prácticas inclusivas teniendo en cuenta la edad del alumnado.
- ~ Participan en programas de formación continua.
- ~ Realizan su trabajo en equipo, coordinándose con otros profesionales y consensuando decisiones implicadas en el proceso educativo del alumno con Necesidades Educativas Especiales.
- ~ Reflexionan sobre su práctica educativa, tanto a nivel individual como en equipo.
- ~ Elaboran adaptaciones curriculares con la participación de todo el equipo que atiende al alumno/a y teniendo presente la opinión de la familia y la del propio alumno/a.
- ~ Están abiertos a sugerencias, opiniones y apoyos externos como medida de mejora.

- ~ Conocen los recursos que puedan servir de apoyo a los alumnos/as (deporte, ocio, salud, asociaciones, etc.).
- ~ Registran aquella información de interés para su práctica educativa y la evolución del alumnado al que atienden.
- ~ Se coordinan con la familia del alumno llevando a cabo reuniones periódicas y haciendo un registro de las mismas.
- ~ Detectan necesidades e inician el procedimiento establecido para dar una respuesta adecuada.
- ~ Plantean objetivos, actividades y acciones teniendo en cuenta la continuidad del proceso del alumno.
- ~ Realizan planes de aula y planes individuales recogiendo de modo claro, objetivos, contenidos, metodología... usando un lenguaje claro, preciso y asequible.
- ~ Realizan actividades de tutoría con el alumno, con el grupo y con otros grupos. Dan un trato respetuoso y adecuado a todos los alumnos.
- ~ Tienen en cuenta el referente de la edad.
- ~ Ofrecen una formación integral y no únicamente desde presupuestos académicos.
- ~ Parten de las capacidades y puntos fuertes de los alumnos/as más que de las limitaciones.
- ~ Planifican objetivos educativos, personales, académicos y sociales útiles para llevar una vida adulta.

Equipos de Apoyo Externos

Equipos que apoyan y orientan a los profesionales de atención directa.

- ~ Conocen las necesidades de los profesionales de los centros educativos y cómo tratarlos de manera adecuada.

- ~ Conocen las necesidades del alumnado y de sus familias y las tienen en cuenta.
- ~ Planifican y evalúan de manera sistemática el trabajo en colaboración con los diferentes profesionales implicados.
- ~ Promueven acciones para la mejora en la intervención educativa con los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ~ Ofrecen formación - información sobre las necesidades educativas especiales y los recursos de los que pueden disponer.
- ~ Canalizan y responden a las demandas de los profesionales.
- ~ Canalizan y responden a las demandas de las familias.
- ~ Orientan y colaboran en la resolución de conflictos.
- ~ Valoran la labor de los diferentes profesionales.
- ~ Impulsan y promueven intercambios de experiencias entre profesionales y servicios.
- ~ Se actualizan de manera permanente en la materia que es de su competencia.
- ~ Están en contacto permanente con otros equipos de asesoramiento.

Alumnado

- ~ Los estudiantes participan de un currículo ordinario en la medida de sus posibilidades a lo largo de las diferentes etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria, Transición a la Vida Adulta y Formación Laboral.
- ~ Cuenta con los apoyos necesarios para participar en la dinámica del aula (programa individual, tecnología, metodología, etc.).
- ~ Realiza actividades adecuadas a su nivel de competencia y su referente de edad.
- ~ Los alumnos reciben su educación en un entorno educativo saludable, seguro y que cumple los requisitos mínimos establecidos por la legislación vigente.
- ~ Participa en todas las actividades escolares y extraescolares.
- ~ Los alumnos asisten contentos al colegio.

- ~ Todos los alumnos, independientemente de su condición, interaccionan de manera natural y espontánea.
- ~ Los alumnos participan en la elaboración de su plan de transición aportando datos sobre sus preferencias e intereses para su futuro laboral.
- ~ Los alumnos conocen y participan en la elaboración de su programa.

Familias

- ~ Conocen los mecanismos mediante los cuales pueden participar y expresar su opinión en los centros educativos.
- ~ Conocen por escrito y con suficiente antelación el programa educativo que se imparte a su hijo/a y sus sugerencias son escuchadas y tenidas en consideración.
- ~ Reciben información del resultado de las evaluaciones y de los procesos de aprendizaje de sus hijos/as.
- ~ Reciben apoyo por parte de los profesionales de los centros educativos para que sus hijos/as generalicen los aprendizajes adquiridos en el entorno escolar a todos los entornos en los que participan.
- ~ Se sienten acogidas y valoradas positivamente como agentes indispensables en el progreso de sus hijos/as.
- ~ Están informadas de las diferentes ayudas (becas, prestaciones...) y programas (respiro familiar, personal de apoyo...) a los que pueden acceder y que pueden contribuir a mejorar su calidad de vida.
- ~ Las familias manifiestan su satisfacción con el centro y los profesionales a través de canales de autoevaluación establecidos.

Administración

- ~ Conoce con datos reales la situación de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.
- ~ Promueve políticas de formación y adecuación de recursos según las necesidades detectadas.
- ~ Evalúa y estudia las diferentes prácticas de escolarización: integración, escolaridad combinada, etc.
- ~ Promueve acciones para garantizar un proceso educativo de calidad a todos los alumnos.
- ~ Reconoce las buenas prácticas y difunde experiencias positivas.
- ~ Promueve acciones para garantizar los derechos de todos los agentes del sistema educativo.
- ~ Promueve mejoras para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.
- ~ Promueve planes de investigación e innovación.
- ~ Planifica en función de los datos existentes una respuesta a corto, medio o largo plazo.

Asociaciones

- ~ Poseen los recursos humanos, técnicos y económicos adecuados para estar al día sobre todo tipo de novedades pedagógicas, tecnológicas, psicológicas, médicas, etc.
- ~ Favorecen la investigación y experimentación dentro de las propias entidades.
- ~ Habilitan canales de información para divulgar todos estos materiales entre las familias, los profesionales de la educación y la sociedad en general.
- ~ Organizan actividades de formación y/o reciclaje para los distintos profesionales de los centros.
- ~ Reclutan y forman a voluntariado y personal en prácticas.

- ~ Poseen mecanismos de conexión con otras asociaciones y servicios para intercambio de experiencias e informaciones.
- ~ Optimizan los apoyos a los alumnos con necesidades educativas especiales y sus familias, para favorecer su inclusión educativa, social y laboral.
- ~ Fomentan valores y relaciones interpersonales, creando espacios y situaciones que inviten a ello y creando foros de discusión y formación para todos.
- ~ Se adaptan materiales, ordinarios ya en el mercado, a los alumnos con discapacidad en todas sus etapas educativas.
- ~ Se elaboran materiales específicos, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.
- ~ Los Centros disponen de bibliotecas actualizadas y suficientes sobre temas específicos que afectan a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ~ Se elaboran protocolos de recogida de datos para los alumnos con necesidades educativas especiales que respondan a la realidad de los colegios.
- ~ Se elaboran estudios sobre el desarrollo y eficacia de los programas de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ~ Se establecen convenios de colaboración con las distintas Universidades para el acogimiento de alumnos en prácticas.
- ~ Se promueve la investigación en el campo de la discapacidad intelectual en el ámbito educativo.
- ~ Se cuenta con las Nuevas Tecnologías tanto para acceder a la información como para el desarrollo de programas específicos.

Dichos criterios sirven de guía para toda la comunidad educativa implicada en la educación de estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, con miras a mejorar la calidad de vida de las mismas; es necesario partir de la idea que la escolaridad, no sólo es el tiempo que un estudiante está en un colegio, sino que implica educación, formación de la persona, desde una perspectiva integral, y no sólo desde presupuestos académicos, también implica

tener en cuenta dos dimensiones, una social y otra individual, y actuar desde ambas, con el objetivo de prepararlos para la vida; enseñar habilidades académicas, personales y sociales, de una manera activa y participativa.

La calidad de vida, implica entonces tener “buena vida” y abarca, las actividades que van mas allá de la escuela, donde se han de tener en cuenta las necesidades comunes y los contextos sociales y relacionales en que han de ser atendidas esas necesidades, en otras palabras, el término calidad de vida en el ámbito educativo, debería ser primordial en el pensamiento de los educadores, permitiendo así una conciente planificación de programas a nivel personal y organizativo, con el fin de conseguir un mayor desarrollo en educación y por ende en todos los espacios donde sea posible propiciarla.

DISEÑO METODOLÓGICO

El proyecto de investigación “El papel del maestro de apoyo: liderar procesos de atención educativa en y para la diversidad”, se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual tiene en cuenta el análisis de las situaciones y factores sociales, específicamente de las realidades subjetivas e intersubjetivas, lo que permite comprender y reflexionar a fondo los fenómenos sociales. La característica principal de este enfoque, es el interés por captar la realidad social de un grupo de personas a través de la percepción que éstas mismas tienen de su contexto, sus comportamientos, actitudes y costumbres.

Es pertinente para esta investigación porque interpreta de forma detallada aspectos importantes de la dinámica social del grupo de personas involucradas en la investigación, lo que exige desarrollar una comunicación directa y permanente con la población objeto de estudio que de una u otra forma es quien brinda los parámetros para llevar a cabo el proceso investigador; desde esta perspectiva, “la realidad social es el resultado de un proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar esa realidad” (Bonilla,

E.,Rodríguez, P.,1997: 55). Para esta investigación en particular, se pretende hacer una interpretación del acontecer y de los cambios generados en los actores de la Institución Educativa Fe y Alegría La Inmaculada, luego de implementar con ellos acciones que redundan en la calidad de la atención educativa.

Este enfoque de investigación se aborda desde el diseño de Investigación Etnográfica, el cual, tiene como objetivo observar, describir y analizar la realidad social de un grupo determinado en escenarios naturales, que permiten al investigador propiciar la reflexión de las personas involucradas sobre sus creencias, sentimientos, puntos de vista, acciones y proyectos, ya sea en conjunto o individualmente; y a su vez, identifica el sentido actual que tienen las mismas. (Galeano y Vélez, 2000:42 citado por Galeano, E.2004:56)

Este diseño es oportuno para el proyecto de investigación debido a su flexibilidad y apertura, puesto que deja que la realidad hable por si misma, trata de comprender el contexto sociocultural y confronta lo que las personas dicen con lo que hacen. (Galeano, Eumelia, 2004:57)

De acuerdo a lo anterior, el diseño etnográfico permite analizar a profundidad las necesidades del grupo objeto de estudio (directivos, docentes, estudiantes, padres de Familia), lleva al investigador y a los actores involucrados a la reflexión y planificación de acciones, que generen un cambio en la atención educativa de la Institución Fe y Alegría la Inmaculada.

En coherencia con el diseño etnográfico el proceso investigativo se divide en tres fases:

1. Formulación o Elaboración:

Esta fase comprende dos momentos; en el primero se realiza, la revisión del estado del arte, la descripción del área problemática, el diseño de la

justificación, los objetivos y el referente conceptual que respalda la investigación. En el segundo se identifican los intereses y las necesidades conceptuales, actitudinales y metodológicas de la comunidad educativa, a través de instrumentos de recolección de información como la observación, entrevistas semiestructuradas, informes y evaluaciones pedagógicas.

2. Ejecución o trabajo de campo:

Esta fase, hace alusión a las acciones que se implementaron para dar respuesta a las necesidades identificadas, a través del desarrollo de las funciones de asesoría, capacitación y acompañamiento por parte de las maestras de apoyo (investigadoras), dirigidas a la comunidad educativa, específicamente a cuatro actores: directivos, docentes de nivel, grado y área, padres de familia y estudiantes.

Con relación a los directivos, se brindó asesoría respecto al diseño y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional para favorecer la atención educativa en y para la diversidad. Éste, debe caracterizarse por tener un currículo flexible, variedad de estrategias, criterios de evaluación claros que garanticen la permanencia y promoción de todos los estudiantes. El PEI, es la carta de presentación y la guía de cualquier institución, por esto las acciones desarrolladas deben ser acordes con los planteamientos y posturas que en él se contemplan, de igual forma, es importante resaltar que en la formulación, revisión y transformación de éste deben participar todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa.

En lo que se refiere a los docentes, se desarrollaron las siguientes acciones:

- a) Acompañamiento dentro del aula en los grados de preescolar y básica primaria; este se basó en la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas y en los espacios de conceptualización relacionados con las áreas básicas de lengua castellana y matemáticas; el

objetivo de este acompañamiento era fortalecer el proceso académico de los estudiantes , por medio de orientaciones frente al diseño y la utilización de estrategias y métodos, de acuerdo a las características del grupo y de cada estudiante.

- b) Asesorías con relación a la variedad de estrategias, que pueden utilizarse para responder a las necesidades de los estudiantes.
- c) Capacitaciones orientadas por las maestras de apoyo, cada 15 días por un espacio de 2 horas. En las que se abordaron los siguientes temas:
 - ~ Recorrido histórico de la atención a la diversidad (segregación-integración-inclusión), marco legal y el papel del maestro de apoyo.
 - ~ Necesidades educativas y barreras para el aprendizaje y la participación.
 - ~ Proyecto Educativo Institucional y flexibilización curricular.
 - ~ Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
 - ~ Dificultades de aprendizaje.

Respecto a los estudiantes, las acciones realizadas fueron las siguientes:

- a) Se brindó acompañamiento en el aula, específicamente en áreas relacionadas con lecto-escritura y lógico-matemática, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje, mediante la aplicación de estrategias acordes a las fortalezas, debilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.
- b) Se hicieron remisiones a diferentes especialistas como psicólogos, neuropsicólogos y otros, de acuerdo con las necesidades que se observaban en los estudiantes y el tipo de apoyos que requerían para continuar su proceso formativo.
- c) Se realizaron planes caseros para fortalecer los procesos lecto-escriturales y lógico-matemáticos de los estudiantes. a partir de diferentes actividades de refuerzo, en su mayoría lúdicas y acordes al ritmo, estilo de aprendizaje, e interés de cada uno de los estudiantes. Esto con el fin de

aumentar la participación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos desde el hogar.

Por último, las acciones dirigidas a las familias, consistieron en:

- a) Asesorías con relación a las necesidades expresadas por los padres frente al proceso educativo de sus hijos/as.
- b) Orientación en planes caseros y en tareas
- c) Capacitaciones orientadas por las maestras de apoyo, cada 15 días por un espacio de 2 horas. Tratando los siguientes temas:
 - ~ Función de los padres y función de los maestros en el proceso educativo de los estudiantes.
 - ~ Comunicación escuela-familia y niveles de participación.
 - ~ Manejo de la autoridad.
 - ~ Importancia de las tareas y del acompañamiento de los padres en la elaboración de las mismas.
 - ~ Estrategias para abordar problemas de comportamiento.

POBLACIÓN

La población objeto de estudio, estuvo conformada por cuatro actores de la comunidad educativa de la institución, los Directivos docentes, los Docentes de Preescolar, Básica y Media Técnica y los estudiantes de básica primaria con sus respectivos padres de familia.

Con relación a los directivos, se contó con la rectora y la coordinadora, miembros del consejo académico.

Respecto al profesorado, se contó con la participación de 21 docentes clasificados de la siguiente forma:

Por nivel.y/o área de desempeño.

Tabla. 1 (Básica Primaria)

GRADO	PROFESIÓN DEL ORIENTADOR DEL GRUPO	GÉNERO
Preescolar	Lic. Educación Preescolar	Femenino
1 A	Lic. Educación Preescolar	Femenino
1 B	Lic. Educación Primaria	Femenino
2 A	Lic. Educación Preescolar	Femenino
2 B	Normalista	Femenino
3 A	Docente Básica Primaria	Femenino
3 B	Docente Normalista	Masculino
4 A	Lic. Educación primaria	Femenino
4 B	Lic. Educación Física	Femenino
5 A	Lic. Educación Básica	Femenino
5 B	Administración educativa	Femenino

Tabla. 2 (Básica Secundaria y Media Técnica)

ÁREA DE DESEMPEÑO	GRADO	PROFESIÓN	GÉNERO
Lengua Castellana	7°	Normalista Superior con énfasis en Lengua Castellana	Femenino
Matemáticas	6°, 7°, 8°	Lic. Matemáticas	Femenino
Ciencias Naturales	8°	Bióloga	Femenino
Educación Física	8°	Educador Físico	Masculino
Filosofía y Religión	6°, 7°, 8°, 9°	Lic. Filosofía y Ciencias Religiosas	Masculino
Lengua Castellana Y Literatura	9°	Lic. Lenguas Modernas	Femenino

Matemáticas Y Física	10°	Lic. Matemáticas y Física	Masculino
Filosofía	11°	Lic. Filosofía y Letras	Femenino
Tecnología	6° – 11°	Ingeniero de Sistemas	Masculino
Educación Artística	Todos	Lic. Educación Artística	Masculino

Por formación profesional:

Tabla. 3

PROFESIÓN	CANTIDAD
Administración educativa	1
Bióloga	1
Ingeniero de sistemas	1
Licenciado básica primaria	4
Licenciado educación física	2
Licenciado en educación artística	1
Licenciado en educación preescolar	3
Licenciado filosofía y ciencias religiosas	1
Licenciado filosofía y letras	1
Licenciado lenguas modernas	1
Licenciado matemáticas	1
Licenciado matemáticas y física	1
Normalistas	3

Por género:

Tabla. 4

GÉNERO	PRIMARIA	SECUNDARIA / MEDIA TÉCNICA	TOTAL
Femenino	10	5	15
Masculino	1	5	6

Respecto a los padres de familia y acudientes, es necesario aclarar que de

48 invitados a los procesos de capacitación y asesoría por parte de las maestras de apoyo, sólo finalizaron el proceso 21 de ellos, organizados de la siguiente forma

GÉNERO	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN U OFICIO
Femenino	7°	Administración y ventas
Femenino	11°	Ama de casa
Femenino	1°	Ama de casa
Femenino	11°	Ama de casa
Femenino	2°	Ama de casa
Femenino	9°	Ama de casa
Femenino	5°	Ama de casa
Femenino	8°	Ama de casa
Femenino	11° (cursando)	Ama de casa
Femenino	6°	Ama de casa
Femenino	3°	Ama de casa
Femenino	6° (cursando)	Ama de casa
Femenino	5°	Ama de casa
Femenino	8°	Ama de casa
Femenino	11°	Ama de casa
Masculino	5°	Oficios varios
Masculino	5°	Oficios varios
Masculino	3°	Oficios Varios
Femenino	5°	Operaria de maquina para hacer arepas.
Femenino	8°	Operaria de maquinas de cocer
Femenino	3°	Operaria de maquinas de cocer

Por último y con relación a los Estudiantes, el trabajo se realizó desde el nivel de preescolar a quinto, apoyando aquellos estudiantes que experimentaban de una forma más evidente barreras para el aprendizaje y la participación, esto se llevó a cabo por medio de la implementación de actividades y estrategias que beneficiaban a todo el grupo de estudiantes en especial aquellos que requerían de más apoyo para avanzar en el proceso académico.

3. Recolección y análisis de la información:

Se aplican de nuevo los instrumentos de recolección de información utilizados en la primera fase de la investigación, se utiliza la categorización (agrupar los datos que comportan significados similares) de los datos recogidos en las diferentes fases y se hace un análisis comparativo de éstos, después, se hace una triangulación de la información recolectada con base en tres categorías que son, conceptual, actitudinal y metodológica, por cada uno de los actores, es decir, directivos, docentes de nivel, grado y área, padres de familia y estudiantes. Todo esto, dirigido a dar sentido a los resultados obtenidos y determinar los cambios generados en la atención educativa de la Institución Fe y Alegría la Inmaculada, a partir del desarrollo de las funciones del maestro de apoyo.

Para efectos de esta investigación se hace uso de los siguientes instrumentos:

- ~ **Informe Pedagógico:** es un instrumento que le permite al docente de nivel, grado y área registrar las fortalezas y necesidades de los estudiantes en su desempeño académico.
- ~ **Formato de Evaluación Pedagógica:** se aplica a los estudiantes que experimentan con mayor evidencia barreras para el aprendizaje y la participación; a través de este se confronta el informe pedagógico con el desempeño real del estudiante y se determinan las necesidades específicas o barreras que le impiden abordar su proceso académico específicamente en las áreas de matemática y lengua castellana.
- ~ **Entrevista Semiestructurada:** está dirigida a la comunidad educativa (rector, coordinadora académica, docentes y padres de familia) de forma individual; a través de ésta se pretende identificar necesidades conceptuales, actitudinales y metodológicos en cuanto a la atención a la diversidad.
- ~ **Diario de Campo:** es un instrumento de observación, utilizado por los investigadores, aquí se registran aspectos que llevan a la reflexión y al análisis de las situaciones o circunstancias en las que está presente el

maestro que pretende sistematizar su práctica, lo que sirve posteriormente para evaluar y plantear alternativas acordes a las demandas de la institución educativa. En este sentido busca hacer una descripción de los aspectos más relevantes para el proceso de investigación sin llegar a ser anecdótico.

- ~ **Vídeo Grabación:** por medio de ésta se pretende tener un registro fiel a la realidad observada tanto visual como auditiva. De la misma forma, le permite al grupo de investigación captar detalles y expresiones que confrontadas con las reflexiones del diario de campo van a enriquecer los análisis posteriores
- ~ **Revisión Documental:** ésta revisión se refiere a la lectura y análisis del PEI de la institución y demás documentos que se consideren fuentes de información en lo que respecta a la identificación de las necesidades de la institución.

ANÁLISIS

Para realizar el análisis de la información se tienen en cuenta las siguientes categorías de análisis:

CAMBIO CONCEPTUAL

El tema del cambio conceptual ha sido estudiado desde hace aproximadamente dos décadas, iniciando con autores como Posner et al. (1982 citado Moreira 2003:304), quienes consideraban que “hay condiciones para el cambio conceptual cuando existe insatisfacción con la concepción que uno tiene y cuando el individuo se encuentra con una nueva concepción que es inteligible y le parece plausible y fructífera”.

Posteriormente Carretero M. (2000:76), en su artículo “Cambio conceptual y enseñanza de la historia” plantea el cambio conceptual “como un proceso en el que se va produciendo una progresiva reestructuración de los conceptos y las relaciones” y señala que “no hablamos de sustitución de teorías o de reemplazo o de cambio radical o de ruptura, (...) sino más bien de capacidad de ir manejando diferentes teorías en diferentes contextos”.

En el siguiente año, lo anterior es corroborado por Pozo Juan (2001:414), quien lo define como un cambio representacional, “en la naturaleza y el formato de las representaciones mentales para un dominio dado”, por lo tanto, no es la sustitución de unas representaciones por otras o una suma de unas a otras, sino el cambio de unas representaciones en otras, es decir, la generación de unas nuevas relaciones entre esas representaciones que faciliten un uso más coherente de las mismas.

Este autor, dos años atrás (1999 Citado por: Alicia María, 2002: 419), plantea que el cambio conceptual tiene distintos niveles de análisis que vale la pena mencionar: *el evolutivo* que se refiere a los cambios que tienen lugar como consecuencia del desarrollo cognitivo, *el epistemológico* relacionado con los cambios que han tenido lugar en la historia de la ciencia, y *el instruccional* referido a los cambios que deben producirse como consecuencia de la enseñanza.

Este proyecto de investigación, que pretende generar cambios conceptuales en los docentes y padres de familia de la Institución Educativa Fe y Alegría la Inmaculada, asume el cambio conceptual como, una reestructuración de las representaciones mentales existentes y sus relaciones, lo que permite a los sujetos hacer uso de ellas de acuerdo a diferentes contextos. Esta concepción hace evidente la relevancia que tiene el logro de un cambio conceptual en la transición de la atención educativa actual a aquella que busca educar en y

para la diversidad, en relación a lo anterior, se puede hacer alusión a lo que Ana Vogliotti (2003:5) dice: “cuando los docentes adoptan nuevos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales desde los cuales interpretar sus situaciones y escenarios, logran construir nuevas formas de organización y estructuración del conocimiento en los diferentes dominios sobre los que se lleva a cabo la formación. El cambio conceptual genera nuevas relaciones entre las representaciones de los docentes que llevan a un uso más consistente y coherente de las mismas en diferentes situaciones”, pero éstas implicaciones no solo se pueden lograr en los docentes, también es posible hacerlo en padres de familia y directivos, entes que junto con los docentes integran la comunidad educativa e influyen en la atención educativa.

CAMBIO ACTITUDINAL

Este proyecto investigativo retoma el concepto de actitud como “la predisposición que lleva a una persona a responder favorablemente o no hacia una situación u otra persona” (Fishbein y Ajzen, en Horne, 1985; citado por Doré, Wagner y Brunet 2002: 51).

Según Anabel Moriña Díez en su texto “Teoría y práctica de la educación inclusiva”, (2004:62) la actitud, específicamente la actitud del docente, es una variable determinante en los procesos inclusivos de exigencia actual por el sistema educativo; es la actitud del docente, un elemento que ha surgido como punto clave o esencial dentro de las aulas para mejorar en el desarrollo, el rendimiento y las respuestas emitidas por los estudiantes.

Por otra parte, y según otros sustentos bibliográficos, (Fragassi, 2006:10; Ordoñez, 2007) la actitud puede ser positiva, negativa o neutra. La primera, se manifiesta en predisposición efectiva acorde a las circunstancias, la segunda en relación a un desacuerdo con las experiencias y la última, con indiferencia.

Se compone además de 3 elementos: lo que se piensa (componente cognitivo), lo que se siente (componente emocional) y la tendencia a manifestar los pensamientos y emociones (componente conductual).

Las actitudes son aprendidas y tienden a permanecer estables con el tiempo, en ellas influyen las motivaciones, las experiencias pasadas, la voluntad, la inteligencia, las emociones, lo congénito, el ambiente, la cultura. Sin embargo, diversas circunstancias o situaciones pueden hacerlas cambiar; lo que nunca varía, es que son dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular.

CAMBIO METODOLÓGICO

“La metodología de la enseñanza está referida al conjunto de métodos y técnicas que permiten alcanzar un propósito educativo determinado; por lo tanto ésta se constituye en un medio y no en un fin en sí misma”. Por consiguiente es necesario mencionar que la metodología de enseñanza responde a procedimientos generales de "presentación" de los saberes proponiendo estructuras lógicas para su desenvolvimiento”. (Tabares M y Londoño V, 1991:53).

Otro aporte lo hace Nérci (1980:35-36) diciendo que la metodología de la enseñanza es “el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los métodos y técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y en consecuencia, los de la educación(...)”

En este sentido es importante profundizar en la definición de **“técnica”** y **“método”**.

Como **método** de enseñanza entendemos el “camino para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza, o camino para llegar a un fin.” (35p.)

La **técnica** se asume como “un procedimiento lógica y psicológicamente estructurado, destinado a dirigir el aprendizaje del educando, pero en un sector limitado o en una fase del estudio de un tema (...) en otras palabras es el recurso particular del que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos del método” (37p.). Este mismo autor dice que los métodos y las técnicas deben de hacer que el educando observe, critique, investigue y juzgue, saque conclusiones, diferencie, sintetice, conceptualice y reflexione.

Se deduce de lo anterior que la técnica hace parte del método, en otras palabras las técnicas son los pasos a seguir dentro de los métodos.

Dentro de los métodos de enseñanza se encuentran las individuales, colectivas y en grupo, y se definen como (41p.):

- ~ Colectivas: “son aquellos que se dirigen, al mismo tiempo y en la mismo forma, a todos los educandos por igual, tratando de actuar, de modo general (...) los principales métodos son: método expositivo, lecciones señaladas, demostración, enseñanza por radio y por televisión, etc.”
- ~ Grupales: “son aquellos que ponen énfasis en la interacción de lo educandos, en pequeños grupos(...)son ejemplos el método de la discusión, el del debate el estudio dirigido (en grupo), el panel, etc. ”
- ~ Individuales: “consisten en dirigirse directamente a cada educando en forma individual, teniendo en cuenta las condiciones personales de preparación, de aptitud y motivación” (41p.) “tienden a dar importancia, de modo general, a los siguientes puntos fundamentales, en un verdadero acto de respeto por las diferencias individuales:

- a) Atención al ritmo de aprendizaje de cada educando;
- b) Investigación acerca de las posibilidades reales del educando;
- c) Oferta de alternativas de contenido;
- d) Opciones en cuanto al local de estudio;
- e) Metodología variada, adaptada a cada alumno;
- f) Evaluación individualizada, a fin de poder comparar al educando consigo mismo.

Los principales métodos de enseñanza individualizada son: el método de tareas dirigidas, las tareas individualizadas, el método de fichas de estudio, (...) etc.” (61p.)

Es preciso decir que la metodología, y los diferentes métodos que el docente utiliza, obedecen a las necesidades evidenciadas en las aulas, específicamente en los ritmos y estilos de aprendizaje que tiene cada estudiante. No sólo debe centrarse en un solo referente, porque las demandas actuales de educación exigen cada vez más, la apropiación e innovación de los métodos y más si se habla de una educación en y para la diversidad.

ANÁLISIS ENTREVISTA DIRECTIVOS

PREGUNTA NÚMERO 1

¿En qué componentes de PEI se contempla la atención a la diversidad?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

¿En qué?		¿Cómo?	
Componente pedagógico.	1	Teniendo en cuenta las diferencias.	1
En todos los	1	Llevando a cabo reuniones de	1

componentes.		evaluación, promoción y padres de familia.	
--------------	--	--	--

De las dos personas entrevistadas, una (1) responde que la atención a la diversidad se contempla en el componente pedagógico, teniendo en cuenta las diferencias. La otra (1), dice que se contempla en todos los componentes, llevando a cabo reuniones de evaluación, promoción y de padres de familia.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

De acuerdo a las respuestas dadas se deduce que hace falta dominio de los procesos relacionados con la atención a la diversidad, que permita identificar los aspectos que dan cuenta de ésta en el proyecto educativo institucional, además no se evidencia un discurso unificado entre directivos, pues las respuestas tienen diferencias significativas.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

¿En qué?		¿Cómo?
Componente conceptual (filosofía y visión)	1	Porque es educación popular y está dirigida a todos los sectores, se asume la diversidad
Componente pedagógico	2	Con las estrategias de aula y como se enfocan los procesos
Componente comunitario.	1	Con las actividades de apoyo externo: aula de apoyo y otras entidades para el trabajo con padres

A esta pregunta, una (1) de los entrevistadas, responde que se contempla la atención a la diversidad en el componente conceptual porque se plantea una educación popular que ésta dirigida a todos los sectores; ambas (2) plantean que en el componente pedagógico a través de las estrategias y la forma como

se enfocan los procesos; y la otra (1), dice que en el componente comunitario con las actividades de apoyo externo (aula de apoyo y otras entidades para el trabajo con padres).

ANÁLISIS COMPARATIVO

En comparación con la entrevista inicial se evidencia que ahora hay mayor claridad frente a cómo pueden tener en cuenta la atención a la diversidad desde algunos componentes del PEI, como el conceptual, el comunitario y el pedagógico, aunque con más énfasis en este último. No obstante, hay algunos elementos que aún se encuentran implícitos y es pertinente que la institución los haga visibles a toda la comunidad educativa, aún no se hace referencia a aspectos relacionados con la evaluación y promoción de los estudiantes y la gestión de redes de apoyo. Esto es necesario, para propiciar una atención a la diversidad que se refleje en toda la planeación y accionar de la escuela, pues tal como lo expresa el MEB (2000-2003: 42,43): *“la experiencia muestra que las escuelas consiguen buenos resultados con todos sus estudiantes cuando se caracterizan por:*

- ~ Actitudes de aceptación y valoración de la diversidad por parte de la comunidad educativa
- ~ Proyecto educativo institucional que contemple la atención a la diversidad.
- ~ Liderazgo y compromiso por parte del equipo directivo de la escuela para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas.
- ~ Trabajo conjunto y coordinado del equipo docente que permita unificar criterios, adoptar un marco conceptual compartido y colaborar en torno a objetivos comunes.
- ~ Nivel adecuado de formación de los docentes en materia de necesidades educativas especiales y estrategias de respuesta a la diversidad.

- ~ Desarrollo de un curriculum lo más amplio, equilibrado y diversificado posible, susceptible de ser adaptado a las necesidades individuales y socioculturales del alumnado.
- ~ Estilo de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar los contenidos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos y alumnas.
- ~ Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.

PREGUNTA NÚMERO 2

¿Qué modelos pedagógicos utiliza la institución para atender las necesidades educativas de los estudiantes?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Educación popular	1
Modelo tradicional	1
Modelo constructivista	1

De las personas entrevistadas, una (1) responde que en el modelo de educación popular sin explicarlo; otra (1), expresa que se basan en el modelo constructivista, y esta misma plantea que aun hay docentes que se basan en el modelo tradicional.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

De lo anterior, se infiere que hace falta claridad frente a los modelos pedagógicos implementados en la institución para atender la diversidad de

estudiantes, observándose nuevamente diferencias en las respuestas entre directivos.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Educación popular y otros modelos (tradicional, cognitivo y conductista)	1
Constructivista y otros modelos (tradicional y conductista)	1

De las dos personas entrevistadas, una (1), responde que para responder a las necesidades educativas de los estudiantes se utiliza la perspectiva de la educación popular, por que ésta se encuentra dirigida a todos los sectores y al desarrollo integral del estudiante sin explicar cómo lo hacen, pero también expresa que cuando es necesario se retoman de otros modelos (tradicional, cognitivo, conductista); otra (1), dice que se usa el modelo pedagógico constructivista, aunque en algunas ocasiones se retoman aportes de otros modelos como el tradicional y/o conductista.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En comparación con la entrevista inicial se encuentra que el personal directivo de la institución aún presenta diferencias en las respuestas con relación al modelo pedagógico de base, pero si coinciden al plantear que se retoman aspectos de otros modelos pedagógicos según las necesidades de los estudiantes. Lo anterior, pone en evidencia la conciencia que tienen sobre la necesidad de retomar de cada modelo algunas estrategias que favorezcan la atención a la diversidad.

Pero es necesario unificar un modelo pedagógico de base, porque éste analiza y organiza la realidad escolar y "tiene mucho que ver con la *valoración*

de cualquiera de las diferencias humanas que son inherentes al ser humano (género, identidad, capacidad, etnia,...) y de nuestra reacción hacia ellas como individuos y como miembros de un centro escolar que, ante ellas desarrolla una "cultura escolar" determinada" (Melero, 2001; Torres, 2002 Citado por Gerardo Echeita, 2004: 51).

PREGUNTA NÚMERO 3

¿Qué tipo de adaptaciones se realizan en la institución educativa para atender las necesidades educativas de los estudiantes?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Refuerzo y apoyo pedagógico	2
Charlas a padres	1

Con relación a las adaptaciones, las dos (2) personas entrevistadas, responden que se realizan refuerzos y apoyo pedagógico y una (1) de ellas, dice que se hacen charlas a padres.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Según las respuestas dadas, se evidencia que no hay una conceptualización clara del término y por ende de su aplicación en la institución.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Refuerzo y apoyo pedagógico	2
-----------------------------	---

Aula de apoyo	1
Logros diferentes para niños con NEE	1
Orientación a los padres	1

En lo referente a las adaptaciones, las dos (2) personas entrevistadas, responde que se hace refuerzo y apoyo pedagógico; una de ellas (1), dice que el aula de apoyo; la otra (1), plantea que se proponen logros diferentes para los niños con necesidades educativas especiales; y una (1) de las dos, expresa que se hace orientación a los padres.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En comparación con la entrevista inicial se observan pocos avances en el conocimiento frente a las diferentes adaptaciones que pueden realizarse para atender la diversidad de los estudiantes, hace falta considerar otras adaptaciones que favorezcan el respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje, que permita a los estudiantes ir alcanzando los logros establecidos en el currículo. Según Rosa Blanco (2006:11) "la educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado. Requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, por citar algunos aspectos. Exige también el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos los niños y niñas, y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite".

Por otro lado, cuando se hace referencia al aula de apoyo como una adaptación para atender a la diversidad, se hace evidente que aún falta

claridad frente a las políticas actuales de inclusión, en las cuales ya no se habla de aula de apoyo sino de maestro de apoyo, el cual, más que una adaptación, es el profesional que "participar en las instancias y procesos de toma de decisiones educativas de las escuelas comunes para crear las condiciones que den respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas. Esto significa un trabajo cooperativo entre los docentes de educación común y los de especial en las adaptaciones del currículo, en la identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales y en la modificación de aquellos aspectos del contexto y práctica educativa que limitan las oportunidades de aprendizaje y participación de los alumnos. (Ministerio de Educación de Chile, 2004: 64)

La comisión de expertos de Chile (66p.), indica que "las adaptaciones curriculares son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos del currículo y pueden ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación. Cuando las modificaciones en estos elementos son muy numerosas pueden tener efectos en la promoción y certificación. A continuación, se señalan las posibles adaptaciones que se pueden realizar:

~ Dar prioridad a algunos objetivos y contenidos de algún sector o sectores de aprendizaje. Este tipo de adaptación puede implicar en algunos casos renunciar temporal o definitivamente a otros aprendizajes menos relevantes para el alumno.

Introducir o ampliar determinados aspectos contemplados en objetivos, contenidos e indicadores de evaluación. Algunos alumnos van a necesitar aprender ciertos aspectos que no están contemplados en el currículum común, o que forman parte de la propuesta curricular de niveles educativos anteriores, y, por tanto, se tienen que introducir de forma individual.

PREGUNTA NÚMERO 4

¿Qué aspectos se tienen en cuenta para la evaluación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Historia familiar	1
Historia académica	1
Capacidad de aprendizaje	1
Integralidad	1

En las respuestas dadas por las dos personas entrevistadas, se encuentran cuatro aspectos que tienen en cuenta los directivos para la evaluación y promoción; una de ellas (1), señala que se tiene en cuenta la historia familiar y la historia académica, la otra (1), dice que la capacidad de aprendizaje y la integralidad.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Según las respuestas obtenidas, los directivos tienen en cuenta algunos aspectos que son relevantes para brindar una atención que responda a la diversidad, como la capacidad de aprendizaje del individuo, sin embargo, no es posible evidenciar en las respuestas, sí en esta evaluación hay flexibilidad de logros, sí es cualitativa y sí es basada en procesos y no solo en resultados.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Logros mínimos para cada grado	2
Promoción automática	2
Capacidad de aprendizaje	1
Trabajo individualizado	1
Historia académica	1

Para la evaluación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales, las dos (2) personas entrevistadas, dicen que se proponen logros mínimos; y también (2), dicen que se hace promoción automática; una (1) de ellas, plantea que se tiene en cuenta la capacidad de aprendizaje, la historia académica y que además se hace un trabajo individualizado.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En comparación con la entrevista inicial se encuentran otros aspectos más para la evaluación y la promoción de los estudiantes como lo son el establecimiento de logros mínimos para cada grado y la promoción automática. Pero si se asume la evaluación como “un proceso flexible y dinámico, que tiene como propósito fundamental orientar las decisiones de los docentes en el contexto escolar” (MEB, 2000-2003: 241) se puede decir que aún hace falta tener en cuenta la flexibilización curricular y especificar el tipo de evaluación que se realiza para responder a las particularidades de los estudiantes. Mas aún, cuando la evaluación se convierte en un recurso para el cambio de la institución, en tanto que fundamenta los cambios que hay que introducir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se propone entonces “adoptar un enfoque de la evaluación que tenga como finalidad identificar las necesidades de los alumnos en términos de los apoyos y ayudas que necesita para progresar en el currículum” (Ministerio de Educación de Chile, 2004: 66).

Coll (1988) citado por el MEB (2000-2003: 241) expone tres consideraciones que han de tener en cuenta los docentes para cumplir con la función de orientar el proceso educativo:

1. En primer lugar, para decidir el tipo de ayuda que se ofrecerá a los alumnos, es necesario conocer donde se sitúan los alumnos, en relación con los objetivos educativos que queremos que aprendan. Es necesario conocer los medios de que disponemos para proporcionarles la ayuda que necesitan.
2. En segundo lugar, la evaluación debe proporcionar información que permita adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a una realidad que es cambiante; a un alumno que evoluciona y cambia de necesidades en la medida que se desarrolla el proceso educativo.
3. En tercer lugar, la evaluación debe proporcionar información que permita comprobar y decidir si se han cumplido o no, y hasta que punto, los objetivos educativos propuestos.

PREGUNTA NÚMERO 5

**¿Se dan procesos de capacitación a docentes?, ¿Qué temas se tratan?
¿Cada cuanto?**

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

¿Se brindan?		¿Qué temas se tratan?		¿Cada cuanto?	
Si	2	Plan de estudios	2	Cada mes.	1
		Habilidades para la vida	2		
		Metodología	2		
		Competencias	1		
				Cada dos meses	1

Las dos (2) personas entrevistadas, coinciden en que sí brindan capacitación a docentes, ambas (2) señalan temas como: el plan de estudios, las habilidades para la vida y la metodología y una (1), manifiesta las competencias como tema. En relación a la frecuencia de las capacitaciones, una (1), dice que se realizan cada mes y la otra (1), cada dos meses.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Se observa según las repuestas, que el personal docente se capacita en diferentes temas que son de interés para el desarrollo del proceso educativo, no obstante ningunas de las dos personas entrevistadas, hace referencia a temáticas que se relacionen directamente con la atención a la diversidad. Además difieren en la frecuencia de dichas capacitaciones.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

¿Se brindan?		¿Qué temas se tratan?		¿Cada cuanto?	
Si	2	Metodología	2	Cada mes Cada dos meses	1 1
		Liderazgo del maestro	1		
		Orientación de grupo	1		
		Orientación sexual	1		
		Ley Gral. de educación	1		
		Comunicación asertiva	1		
		Asesorías según la necesidad	1		
		Habilidades para la vida	1		

Las dos (2) personas entrevistadas, responden que si se dan procesos de capacitación a docentes. A la pregunta ¿Que temas tratan?, ambas (2) coinciden al expresar que sobre metodología; y de forma individual se encuentra que una (1) de ellas hace referencia a temas como: liderazgo del maestro, orientación de grupo, orientación sexual, ley general de educación y

comunicación asertiva, esta misma (1), plantea que se hacen talleres acerca de habilidades para la vida. La otra (1), solo expresa que se hacen asesorías según la necesidad de lo docentes.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En comparación con la entrevista inicial se puede observar como hay un mayor número de temas de capacitación, sin embargo, al igual que en la primera entrevista, éstos no hacen referencia a la atención a la diversidad. Según los aportes del MEB (2000-2003: 156-157) “es deseable que el contenido de...” las capacitaciones desarrolladas por el personal de apoyo busquen “mantener al personal actualizado en relación a las últimas investigaciones y tendencias de educación inclusiva”. Pero que no haya habido un cambio, se puede deber en cierta medida, a la poca participación que tuvieron los directivos en las capacitaciones brindadas por las maestras de apoyo, situación que también puede explicar el por qué no se tuvieron en cuenta las capacitaciones que desde el proyecto de investigación se brindaron a los docentes.

PREGUNTA NÚMERO 6

¿Con cuales recursos cuenta la institución para atender las necesidades educativas?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Humanos (educadores y psicóloga)	2
Didácticas (loterías, ábacos, figuras geométricas, plastilina) y tecnológicos	1
Muy pocos	1

Las dos (2) personas entrevistadas, dicen que la institución cuenta con recursos humanos, una hace referencia a los educadores y la otra a la psicóloga, ésta última considera que son muy pocos los recursos que se tienen para atender las necesidades de los estudiantes, mientras que el otro directivo tiene en cuenta que la institución posee recursos didácticos como loterías, ábacos, figuras geométricas y plastilina, además de recursos tecnológicos.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

La institución Fe y Alegría la Inmaculada, según los directivos entrevistados cuenta con tres tipos de recursos, humanos, didácticos y tecnológicos; sin embargo, se limitan a los educadores, la psicóloga y el material concreto, desconociendo el aporte que se puede hacer desde las redes de apoyo, otros profesionales y servicios del municipio que favorecen la atención a la diversidad.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Humanos (maestras de apoyo y psicóloga)	2
---	---

A ésta pregunta, las dos (2) personas entrevistadas, responden que solo se cuenta con recursos humanos, haciendo referencia a las maestras de apoyo y psicóloga.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En comparación con la entrevista inicial, se observa como en esta ocasión solo hacen referencia a los recursos humanos, en los cuales se tiene en cuenta al maestro de apoyo, desde la participación que tuvieron las investigadoras del proyecto, lo que permite observar que conciben al maestro de apoyo como un recurso para apoyar la atención educativa, en relación a esto la UNESCO/OREALC (2004: 36-37) plantea que *"uno de los primeros pasos en el proceso de transición podría ser la identificación de un conjunto de recursos que estarían disponibles para apoyar la implementación de cambios. Por lo tanto, es esencial que se formen alianzas entre los actores claves que puedan apoyar el proceso de transición. Entre ellos se incluye:*

- ~ A todos los padres*
- ~ A los maestros y otros profesionales de la educación*
- ~ A profesionales de otros servicios (por ejemplo, los servicios sociales y de salud)*
- ~ A los formadores e investigadores*
- ~ A los administradores y directores a nivel nacional, local y de escuela*
- ~ A los grupos cívicos de las comunidades*
- ~ A los miembros de grupos minoritarios en riesgo de exclusión*

Aunque los aliados individualmente tendrán pocos recursos que aportar, juntos podrían ser capaces de apoyar cambios significativos.

PREGUNTA NÚMERO 7

¿Qué convenios con otras instituciones educativas, de salud y ONGS se han establecido para atender a la población con necesidades educativas especiales?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Ninguno	1
Neurociencias U de A	1
Departamento de psicología de la Universidad San Buenaventura	1
Hospital de la Estrella	1

Con relación a los convenios con otras entidades, una (1) de las personas expresa que para atender a las personas con necesidades educativas se cuenta con: el departamento de psicología de la Universidad San Buenaventura, con el Hospital de la Estrella y con el grupo de Neurociencias de la Universidad de Antioquia; y la otra (1), dice que no se ha hecho ningún convenio.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Nuevamente se manifiesta una diferencia relevante en las respuestas dadas, en tanto que uno de los directivos menciona tres convenios y para el otro no se ha hecho ninguno. Otro aspecto que se observa, es la falta de acuerdos con entidades que puedan brindar apoyo no solo a estudiante, sino también a la formación del personal docente de la institución, a las familias y a los directivos, de modo que se genere una atención educativa en y para la diversidad.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Departamento de psicología. Universidad san Buenaventura	2
Hospital de la Estrella	2
Comisaría de familia	1
Municipio (programa de desarrollo comunitario)	1
Gaula: prevención problemas drogadicción	1
Comfama: programa el valor de la palabra	1

A la pregunta anterior, las dos (2) personas entrevistadas, responden que se han establecido convenios con el departamento de psicología de la Universidad San Buenaventura; ambas (2), dicen que con el hospital de la Estrella; una de ellas (1), expresa que éstos también se han establecido con la Comisaría de Familia y con el municipio, en el programa de desarrollo comunitario; la otra (1), dice que se han establecidos contactos con el Gaula para la prevención de problemas de drogadicción; con COMFAMA, en el programa el valor de la palabra y también con la Universidad de Antioquia.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En comparación con la entrevista inicial se encuentra que el personal directivo de la institución plantea más convenios que ha establecido la institución para apoyar el proceso educativo de los estudiantes. No obstante, todavía hace falta gestionar otros relacionados con la formación y apoyo a toda la comunidad educativa que favorezcan los procesos de inclusión educativa dentro de la institución. Tal como lo expresa la UNESCO/OREALC (2004:36) "se trata de encontrar una serie de recursos – humanos, intelectuales y materiales, al igual que financieros – que puedan apoyar el proceso de cambio".

ANÁLISIS ENTREVISTA DOCENTES

PREGUNTA NÚMERO 1

¿Qué considera que es educar para la diversidad?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Formación integral	8
Educación en la diferencia	4
Educación para aceptar al otro	4
Educación para la vida	3
Tomar en cuenta el contexto	3
Educación para la proyección social	3
Respeto a la igualdad	2
De acuerdo a las necesidades	2
Crear en los alumnos	2
Formar de acuerdo a la individualidad	1
Fomentar la tolerancia	1
Contextualizar planes educativos	1
Educación según los conocimientos previos	1
Es la aceptación del otro	1
Acceso a la educación para el otro	1

De la entrevista realizada a los 21 docentes de la institución educativa Fe y Alegría “La Inmaculada”, donde se indagó acerca del significado de educación para la diversidad, se encontraron las siguientes respuestas:

Ocho (8) de los docentes, consideran que es la formación integral; cuatro (4), consideran que es educar en la diferencia; tres (3) educar para la vida; tres (3), expresan que es importante tener en cuenta el contexto social en el que está inmerso el estudiante; tres (3), manifiestan que el sujeto tenga presente lo adquirido durante su proceso educativo; tres (3), plantean que el estudiante sea educado para la proyección social; dos (2), creen que es el respeto a la igualdad; dos (2), educar de acuerdo a las necesidades; dos (2), dicen que es importante creer en los alumnos; uno (1), considera que es educar para aceptar al otro; uno (1), formar de acuerdo a la individualidad; uno (1), afirma que se debe fomentar la tolerancia; uno (1), aceptar al otro desde su individualidad; uno (1), tiene presente el contextualizar los planes educativos;

uno (1), afirma que es educar según los conocimientos previos; y para otro (1), es el acceso a la educación.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

De acuerdo a las respuestas de los 21 docentes, la más representativa, fue formación integral, la cual, es la base para que se de una educación en la diversidad, porque, al brindarle al estudiante todas las bases y estrategias para su desempeño intelectual, personal, social y laboral, se le está proporcionando el desarrollo desde todos los niveles, con el fin de que el estudiante sea partícipe de una sociedad cambiante y heterogénea.

Para esto, es importante tener en cuenta las apreciaciones de diferentes docentes, que de una u otra manera están inmersas dentro del concepto de formación integral, y al mismo tiempo son esenciales para la práctica pedagógica, y mas aún, si se habla en la actualidad de inclusión educativa, en donde todos los estudiantes participan sin importar la diferencia (cognitiva, intelectual, social y educativa) dentro de un proceso de desarrollo formativo; la aplicación de este concepto (inclusión) en el contexto educativo, ayudará al alcance de una educación con calidad, en la medida que tiene en cuenta a toda la comunidad educativa, la individualidad del ser, en este caso, específicamente al estudiante, su proceso y desempeño académico, por último, vale la pena mencionar que prioriza el trabajo colaborativo y/o interdisciplinario.

Además de lo anterior es fundamental para llevar a cabo las prácticas inclusivas y por ende, ofrecer una educación en la diversidad, que los planes educativos en los que se basa la enseñanza, tengan en cuenta las características individuales, la forma de representación que cada estudiante tiene frente a la información, basado en el sistema representativo a nivel

mental que el individuo posee y evitando que pase de un grado a otro superficialmente, llegando a culminar sus estudios básicos con vacíos intelectuales, que de un modo u otro puede llegar a perjudicarlo más adelante dentro de una vida universitaria o laboral.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Educación teniendo en cuenta las características individuales (sociales, económicas, físicas y psicológicas)	12
Respetar la diferencia	4
Diseñar e implementar estrategias que respondan a las demandas de los estudiantes.	4
Educación para todos	3
Tener conocimiento para abordar situaciones y contextos.	2
Educación en las diferentes áreas	1
Educación para la vida	1
Comprender e integrar varias cosas en una sola.	1

De la entrevista realizada a los veintiún (21) docentes de la institución educativa Fe y Alegría “la Inmaculada”, se encontraron las siguientes respuestas:

Para doce (12) docentes, es educar teniendo en cuenta las características individuales; para cuatro (4) respetar la diferencia; otros cuatro (4) dicen que, diseñar e implementar estrategias que respondan a las demandas de los estudiantes; tres (3) expresan que es educación para todos; dos (2) tener conocimiento para abordar situaciones y contextos; para uno (1) educar en las diferentes áreas; otro (1) opina que educar para la vida y para otro (1) comprender e integrar varias cosas en una.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Realizando una comparación entre la entrevista inicial y la final se encuentra un cambio significativo en cuanto a la concepción que los docentes de área, grado y nivel tienen de “educar en la diversidad” puesto que, en un principio quince (15) consideraron que dicho concepto hacía parte de la formación integral del estudiante, de educar en la diferencia, de acuerdo a las necesidades y formar de acuerdo a la individualidad; sin embargo al finalizar el trabajo de campo se observa mayor conocimiento frente al tema, puesto que veinte (20) docentes opinan que, es educar respetando las características individuales del estudiante, teniéndolas en cuenta a la hora de diseñar y aplicar estrategias para responder a las demandas que cada uno hace. Esto permite evidenciar como después del proceso de capacitación brindado por las maestras de apoyo, se ha alcanzado una conceptualización mas amplia del término de diversidad como también una actitud positiva frente al mismo, creando metodologías acordes a cada estudiante y respondiendo en cierta medida a la exigencia que Sueli Souza (2006: 357) hace al señalar que “la inclusión exige que el educador amplíe las competencias que ya posee, o sea, investigar, observar, planificar de acuerdo con el alumno que posee, evaluar continuamente su trabajo y su planificación, pues la inclusión presupone niveles de individualización de objetivos didácticos compatibles con cada alumno”. Y esto se crea en la medida que se mire las individualidades, se tengan en cuenta las habilidades y fortalezas, y en consecuencia, se logre construir o diseñar apoyos que minimicen o eliminen, las barreras de aprendizaje y de participación que pueda estar experimentando el estudiante. Se necesita tratar al otro, para conocer más sus limitaciones o defectos, sus metas, sueños y representaciones sociales. Es por esto que la actitud y estilos del docente frente a la enseñanza permiten o no al estudiante adquirir aprendizajes significativos.

En el concepto abordado (educar en la diversidad), se encuentran muchas características y términos, que de forma aislada no constituyen una definición,

pero que de igual forma permiten observar un acercamiento a éste, esta situación se observó en la primera entrevista en un gran número de repuestas y actualmente solo se presentó en cuatro (4), las cuales hicieron referencia a una educación para todos y educar para la vida formando parte del concepto mas no son el todo, porque para que se de una educación en la diversidad se requiere de muchas mas situaciones entre ellas las mencionadas en el párrafo anterior.

Finalmente en la segunda entrevista se observan tres (3) respuestas que están en las que aún no tienen bien consolidado el concepto, pues emiten expresiones como: tener conocimiento para abordar situaciones y contextos, educar en las diferentes áreas y comprender e integrar varias cosas en una sola mostrando talvez, baja participación frente a las capacitaciones planteadas por las maestras de apoyo y de igual modo poca motivación e interés en las diferentes actividades ejecutadas durante el proyecto de investigación.

PREGUNTA NÚMERO 2

**¿Tiene estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula?
¿Qué tipo de Necesidades Educativas?**

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Si 18

No 1

No sabe 2

Déficit de atención	9
---------------------	---

Dificultades en la lectoescritura	7
Hiperactividad	5
Necesidades por falta de apoyo de la familia	4
Dificultades en la comprensión	3
Dificultades de aprendizaje	3
Agresividad	3
Inquieto	3
Necesidades de acompañamiento	2
Problemas visuales	2
Bajo nivel académico	1
Carencia de afecto	1
Depresión infantil	1
Dificultades de atención	1
Dificultades de orientación espacial	1
Dificultades en el comportamiento	1
Dificultades en orientación (dislexia)	1
Disgrafía	1
Es diferente	1
Falta de norma	1
Hipoglucemia reactiva	1
Hipotensa	1
Indisciplina	1
Introversión	1
Lentes gruesos	1
Lentitud en el proceso de aprendizaje	1
Maltrato infantil	1
Memoria a corto plazo (lesión cerebral)	1
Meniscopatía	1
Necesidades auditivas (estilos de aprendizaje)	1
Nerviosismo	1
Neurológicos	1
No ordena sucesos	1
Parece autista	1
Problemas de lenguaje	1
Retraso	1
Retraso en el desarrollo	1
Retraso mental severo	1
TDAH diagnosticado	1
Todos son especiales con dificultades	1
Todos tienen necesidades porque no tienen un aprendizaje significativo	1
Trastorno bipolar diagnosticado	1
Violencia intrafamiliar	1

A la pregunta ¿Tiene estudiantes con necesidades educativas en el aula? Los docentes respondieron de la siguiente manera: si, dieciocho (18), seis (6) de ellos de secundaria; no, un (1) docente de secundaria y no sabe, dos (2) docentes, uno (1) de primaria y uno (1) de secundaria.

La siguiente pregunta fue formulada con el fin de poder ampliar un poco la respuesta anterior y verificar con mas exactitud la concepción de los docentes frente al concepto de necesidades educativas especiales y necesidades educativas; también, poder adquirir una idea macro de la cantidad de niños y niñas con necesidades educativas en la institución.

Las respuestas fueron agrupadas en diferentes categorías. Estas fueron las respuestas:

- ~ **Trastornos del Comportamiento**; nueve (9) respuestas dicen que existen niños y niñas con Déficit de atención en las aulas; cinco (5), presentan Hiperactividad y uno (1) diagnosticado con hiperactividad; uno (1) con dificultades en la atención; uno (1) con dificultades en el comportamiento; uno (1) inquieto; uno (1) indisciplinado; tres (3) que presentan agresividad y uno (1) con ausencia de norma.
- ~ **Dificultades en el aprendizaje**, docentes dicen que siete (7) niños con dificultades en la lecto-escritura; tres (3) con dificultades en la comprensión; tres (3) con dificultades en el aprendizaje; uno (1) con dificultades en la orientación espacial; uno (1) no ordena sucesos; uno (1) con dislexia y uno (1) con disgrafía. Diecisiete (17) respuestas en total, relacionadas con dificultades de aprendizaje.
- ~ **Retraso en alguna área**. Uno (1) presenta solo “retraso”; uno (1) retraso en el desarrollo; uno (1) retraso mental severo; uno (1) presenta lentitud en el proceso de aprendizaje.

- ~ **Trastorno psicológico.** Existe una (1) niña diagnosticada con trastorno bipolar; uno (1) con nerviosismo; uno (1) con depresión infantil; uno (1) introvertido.
- ~ **Problema en los sentidos (visual y auditivo);** los docentes aluden que existen dentro de la institución tres (3) niños con necesidades visuales, entre estos, un (1) chico que la maestra da cuenta que usa lentes gruesos; también, un (1) estudiante que presenta necesidades auditivas, este último es relacionado por la maestra con el estilo de aprendizaje.
- ~ **Enfermedades físicas;** un (1) estudiante con meniscopatía; uno (1) con hipoglucemia reactiva; una (1) hipotensa; uno (1) con lesión cerebral que afectó la memoria a corto plazo; uno (1) neurológicos.
- ~ **La familia;** un (1) estudiante padece violencia intrafamiliar; uno (1) maltrato infantil; uno (1) carencia de afecto; cuatro (4) presentan necesidades por falta de apoyo de la familia; dos (2) por falta de acompañamiento.
- ~ **Todos son especiales;** docentes respondieron de la siguiente manera: uno (1) dice todos son especiales y con dificultades; uno (1) dice, todos tienen necesidades por que no tienen un aprendizaje significativo.
- ~ **Bajo nivel académico;** un docente responde que un (1) niño presenta bajo nivel académico.
- ~ **Diferente;** Un docente responde que tiene en el aula un (1) niño diferente.
- ~ Un docente responde que uno (1) de sus estudiantes **parece autista.**

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Con relación a las respuestas de la presente pregunta, se encontró que los docentes de la Institución Fe y Alegría la Inmaculada han tenido la necesidad de darle nombre a los comportamientos y características que presentan sus estudiantes; por ello, los han “rotulado” con diferentes denominaciones, entre estas, Hiperactividad y déficit de atención, retraso en el desarrollo, trastornos

afectivos, dificultades visuales... –exceptuando los niños que ya están diagnosticados -.

Por otra parte, se puede notar, por algunas respuestas, que existen docentes en la institución que se acercan a la idea real de una dificultad en el aprendizaje, y la reconocen como obstáculo o barrera para el alcance del tan anhelado aprendizaje significativo; pero también, se logra evidenciar que un buen número de docentes no tienen claridad en los conceptos y confunden la necesidad educativa con una enfermedad física como la meniscopatía o la hipoglucemia, entre otras; por eso se logra suponer, que requieren de orientación e información precisa sobre el tema.

Además, se observa que existe en ellos la conciencia de que cualquier alteración sea físico, emocional o social puede convertirse en obstáculo para el aprendizaje, al estar el ser humano compuesto por el área física, la psique y lo social; también, se le suma el ambiente familiar, que según los docentes no es posible ignorar, pues es éste, un factor determinante en el proceso académico de los estudiantes y en el desarrollo general de los mismos.

Algunos docentes – no muy desligado de lo anterior- conciben a toda la población escolar como personas que presentan necesidades educativas; y es esta respuesta real, pues todo ser humano requiere de una estrategia o de una adaptación en el contexto, para poder acceder al conocimiento significativamente; también es cierto, que es incorrecto decir –como afirmaron algunos- que la población escolar no aprende significativamente. Esto último, puede suponer que para algunos es en vano la función realizada por el docente.

A diferencia de lo anterior, se nota que un docente percibe a la población objeto de estudio, o a los estudiantes que están en las aulas, como seres

iguales, uniformes; para él, el ser diferente es poseer una necesidad educativa; por lo tanto, es evidente que no maneja el concepto de educar en y para la diversidad en el que se es igual desde la diferencia.

Con todo lo anterior, se puede concluir con que los docentes de la institución muestran conocer un poco sobre las Necesidades Educativas Especiales y las necesidades educativas, pero requieren de orientación y de información que les permita aclarar las inquietudes y afianzar los conocimientos obtenidos hasta ahora.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Si: 15

No: 6

Hiperactividad TDAH (7 DX)	9
Dificultad de aprendizaje (dislexia, dificultades en la lecto escritura)	5
Dificultades afectivas	4
Actitudinales	2
Comportamentales	2
Dificultades en la memoria (DX)	2
Dificultad intelectual	1
Dificultades en el lenguaje	1
Económicas	1
Niños con capacidades por encima de los demás	1
Trastorno bipolar (DX)	1

A la pregunta los docentes respondieron de la siguiente manera: si, quince (15) docentes y no, seis (6) docentes, tanto de secundaria como de primaria.

Las respuestas presentadas de forma categorizada son:

- ~ **Trastorno del Comportamiento:** dieciséis (16) docentes responden que existen niños con Hiperactividad y entre estos siete (7) niños están diagnosticados; dos (2) dicen que hay niños con problemas comportamentales.
- ~ **Dificultades de aprendizaje:** cinco (5) docentes dicen que existen niños con dificultades de aprendizaje (dislexia, dificultades en la lecto-escritura); uno (1) afirma que hay niños con dificultades en el lenguaje.
- ~ **Trastorno Psicológico:** un (1) docente responde que en la institución hay una (1) niña con trastorno bipolar diagnosticada.
- ~ **Dificultades intelectuales:** un (1) docente afirma que existen estudiantes con dificultades intelectuales y dos (2) responden que hay dos (2) estudiantes diagnosticados con dificultades en la memoria.
- ~ **Dificultades actitudinales:** dos (2) docentes de la institución responden que dos (2) estudiantes presentan dificultades actitudinales.
- ~ **Dificultades afectivas:** un (1) docente dice que hay en la institución estudiantes que presentan dificultades afectivas.
- ~ **Capacidades por encima de los demás:** Un (1) docente afirma que en la institución hay varios niños que presentan capacidades por encima de los demás estudiantes.
- ~ **Dificultades económicas:** Un (1) docente responde que existen en la institución estudiantes con dificultades económicas.

ANALISIS COMPARATIVO

Realizando la segunda entrevista semiestructurada a los docentes de nivel, grado y área, se encontró comparativamente que en la primera parte de la pregunta, quince (15) docentes respondieron positivamente, esta disminución de tres (3) docentes surge luego de un proceso de capacitación y acompañamiento en el aula realizado por las maestras de apoyo; el cual,

aclara que una necesidad educativa es más que una alteración física o una patología que se evidencia externamente.

Por otra parte en la última entrevista, seis (6) docentes responden que no existen estudiantes con necesidades educativas en la institución Fe y Alegría, mientras que en la primera entrevista un (1) docente responde que no existen en las aulas necesidades; esto permite evidenciar, la reestructuración mental frente al concepto N.E., pues han identificado que los niños que la presentan no tienen siempre una característica externa, pero si, por lo general, tienen comprometida la capacidad de aprendizaje y por consiguiente requieren de estrategias u apoyos novedosos y ajustados a su individualidad, que les permita mejorar académica y socialmente.

Por último en la primera entrevista, dos (2) docentes respondieron no conocer el concepto de necesidades educativas especiales, y en consecuencia, manifiestan no reconocer dentro de las aulas la existencia de estudiantes con N.E.E; mientras tanto, en la segunda entrevista se pudo notar que los docentes, luego del trabajo de campo, estaban familiarizados con dicho concepto.

En cuanto a la segunda parte de la pregunta que indaga sobre que tipo de necesidades, se puede observar lo siguiente:

Al igual que la primera entrevista, se categorizó según las necesidades que informaban los docentes que había en la institución.

En cuanto a la primera categoría, **trastornos de comportamiento**, se pudo observar que a diferencia de la primera entrevista, en la que se relacionó el trastorno del déficit de atención e hiperactividad, con dificultades de comportamiento, ausencia de norma, agresividad y en la que se observó, una

“rotulación” subjetiva por parte de los docentes; en la segunda entrevista, se evidenció mayor conciencia por parte de estos, para referirse a un niño que presenta TDAH; mas cuidado al nombrar determinado trastorno en un estudiante, pues las capacitaciones ofrecieron los conceptos necesarios para hacerlo; además de la diferenciación que muestran haber adquirido, en la terminología de los diferentes trastornos o las diferentes características que puede presentar un niño que experimenta barreras para el aprendizaje y la participación.

También, se observa que luego del trabajo de campo realizado por las maestras de apoyo, los docentes reconocen los diferentes subtipos del TDAH (déficit de atención, hiperactividad y mixto) y unifican los nueve (9) niños/as con déficit de atención, los cinco (5) niños con hiperactividad, el niño (1) diagnosticado y uno (1) con dificultades en la atención, en el concepto macro de TDAH, dando como resultado en la segunda entrevista, dieciséis (16) niños con TDAH de los cuales, siete(7) están diagnosticados. Esto ultimo muestra, que los docentes comenzaron a preocuparse por ahondar un poco mas en la historia del niño, ya sea acudiendo al archivo de la escuela o a los padres de familia.

Por otra parte, se observa en la primera entrevista que un (1) docente afirma que hay niños en la institución que presentan dificultades de comportamiento y que en la entrevista final, gracias a la diferenciación de los términos realizado en los espacios de conceptualización ofrecido por las maestras de apoyo, dos (2) docentes responden lo mismo.

En cuanto a la categoría de **dificultades de aprendizaje** se notó que hubo una disminución significativa en la segunda entrevista en relación con la entrevista inicial; de diecisiete (17) estudiantes con dificultades de aprendizaje, (lecto-escriturales; comprensión; orientación espacial; ordenación de sucesos;

dislexia y disgrafía), en la entrevista final solo quedaron, seis (6) estudiantes; de estos últimos cinco (5) presentan dificultades en el área de la lecto-escritura y uno (1) en el lenguaje.

Lo anterior permite evidenciar que varios docentes tenían poco claro el concepto de dificultades de aprendizaje y que a muchos de los estudiantes que presentaban déficit de atención se les atribuía esta dificultad (dificultad de aprendizaje); ignorando por completo que según la teoría, el tema en cuestión puede ser confundido con varios trastornos, déficit de atención e hiperactividad, discapacidad intelectual, trastornos del lenguaje, entre otros. Luego del proceso de capacitación los docentes alcanzaron el nivel de conceptualización suficiente para darse cuenta que se habla de esta dificultad, cuando en el estudiante existe un factor de desfase, que difiere profundamente de sus logros académicos y cuando su rendimiento escolar es reiteradamente insatisfactorio.

Además de lo anterior, aparece de nuevo la categoría de **trastornos psicológicos** y con ella un (1) docente reitera la existencia de una (1) estudiante diagnosticada con trastorno bipolar; pero también, se logra observar que lo que significaba para un (1) docente al inicio del proceso el nerviosismo y para otro el ser introvertido, luego del desarrollo de las funciones de las maestras de apoyo en la institución, logra menguar, es decir cambiar tal concepción y a la vez permitirle a dichos docentes percibir de otra manera a los estudiantes en cuestión y crear estrategias que subsanen lo presentado dentro del aula; de tal forma que en la entrevista final desaparece el nerviosismo y el ser introvertido como una necesidad educativa.

También, en la primera entrevista semiestructurada se encuentra una necesidad educativa a los ojos de un (1) docente que en la segunda entrevista desaparece; este resultado puede deberse al desconocimiento que había en

algunos docentes al inicio del proceso sobre las necesidades educativas o también, al desconocimiento de algunos docentes frente a sus estudiantes; la poca iniciativa para relacionarse con ellos, para conocerlos, para crear un vínculo afectivo determinante en el desarrollo de los niños.

Respecto a las otras categorías, determinadas en la entrevista inicial se observan ausentes en la entrevista final; categorías como: **Problemas en los sentidos** (necesidades visuales, niño que usa lentes gruesos; necesidades auditivas, diagnóstico dado por la maestra); **enfermedades físicas** (meniscopatía; hipoglucemia reactiva; hipotensa; lesión cerebral y neurológica); **la familia** (por violencia intrafamiliar; maltrato infantil; carencia de afecto; necesidades por falta de apoyo y de acompañamiento); **todos son especiales; bajo nivel académico; un estudiante es diferente y por último, un (1) estudiante parece autista.**

Estas categorías dejan de ser tenidas en cuenta por los docentes luego del proceso, mostrando que han adquirido conciencia frente a las necesidades educativas especiales y que no es posible como docentes partir de supuestos o de lo que se cree, sin antes contar con un informe realizado por otro profesional (psicólogo, neurólogo o médico).

En relación con lo antes mencionado, es evidente que los docentes han logrado limitar su quehacer, de tal forma que han suprimido de sus funciones la posibilidad de diagnosticar o “etiquetar”.

No obstante, surge en la entrevista final nuevas categorías, estas son: **dificultades intelectuales** (dificultades intelectuales y dificultades en la memoria); **dificultades actitudinales; dificultades afectivas; capacidades por encima de los demás y dificultades económicas.** Esto permite evidenciar que para algunos docentes el acompañamiento de otro profesional

en el contexto educativo es de gran relevancia, en la medida que puede ofrecer claridad frente al diagnóstico que puedan presentar algunos estudiantes, frente a los apoyos o las estrategias que puedan necesitar para subsanar las barreras de aprendizaje y de participación que existan en el contexto educativo.

También, se observa que algunos docentes tienen poca claridad frente a las necesidades educativas especiales, pues, si bien, para el ser humano es importante lo económico, no determina en un porcentaje alto el rendimiento académico.

PREGUNTA NÚMERO 3

¿Qué estrategias de enseñanza ha implementado para la atención de niños con Necesidades Educativas? ¿Para que clase de Necesidades Educativas?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Problemas de lenguaje	Pedir que la mire	1
	Solicitar que no se rían del niño	1
	Llamar las cosas por su nombre	1
Déficit de atención	Actividades llamativas	2
	No sale hasta terminar la actividad.	1
	Les llama la atención constantemente	1
	Sentarlos cerca al tablero	1
	Trabaja con familia.	1
	Remisión a la psicóloga	1
	Regaños	1
	Se le aclara la consecuencia de sus actos	1
	Dedicación de más tiempo.	1

	Reconocimiento de sus actos	1
	Acompañamiento y revisión	1
	Motivación constante	1
	Atención personalizada después de una explicación general.	1
	Reconocimiento con dulces u objetos	1
Necesidad visual (estilo de aprendizaje)	Utiliza dibujos, películas, concéntrese y lúdica.	1
Hiperactivos	Enseñanza de tablas saltando	1
	Ubicación estratégica dentro del aula.	1
	Acompañamiento individual.	1
	Marcar los objetos personales.	1
	Trabajo lúdico (juegos, concéntrese y tarjetas)	1
	Explicación general → luego personal	1
No comprensión	Utiliza el acompañamiento	1
	Utiliza diferentes materiales	1
	Trabajo dinámico	1
	Pregunta – Respuesta	1
General	Talleres lúdicos, dibujos, sopas de letras y lecturas (para la atención y sembrar el espíritu crítico)	2
	Motivación y cariño	2
	Ordenes claras y fragmentadas	1
	Aprendizaje colaborativo	1
	Concienciar al grupo en cuanto al acompañamiento del niño con Retraso Mental e hiperactividad.	1
	Trabajo con familia	1
	Hacerlos sentir importantes y que tienen capacidades	1
	Actividades para la vida (que facilitan la toma de decisiones)	1
	Utilización del espacio de acuerdo a la comprensión de los niños	1
	Monitores	1
Memoria corto plazo	Indaga constantemente.	1
	Motiva constantemente al niño.	1
	Utiliza el trabajo en grupo.	1
Dificultades en comportamiento	Ocuparlos en otras actividades	1
Dificultades en lecto- escritura.	Afecto (dislexia)	1
	Participación dentro del aula. (dislexia)	1

	Dictados (disgrafía)	1
	Reconocimiento de letras (disgrafía)	1
	Planas con direccionalidad de la letras (disgrafía)	1
	Trabaja a parte (disgrafía)	1
	Remite al aula de apoyo de la estrella	1
Dificultades afectivas	Utiliza la pedagogía waldorf	1
Dificultades de aprendizaje	Prepara actividades de acuerdo al nivel del niño	1
	Se devuelve al aprendizaje del niño	1
	Talleres de lectura	1
	Actividades lúdicas acordes al nivel del niño	1
Agresividad	Tiempos fuera del aula.	1
	Trata de calmarlo.	1
	Los mantiene ocupados	1
Indisciplina	Estar más pendiente de estos niños.	1
	Dialogo con padres	1
	Dialogo a solas con los niños	1
	Tolerancia.	1
Problema visual	Ubicación adelante dentro del aula	1
	Trato igualitario	1
TDAH	Trabajo con la madre	1
	Establecimiento de compromisos	1
	Dialogo con el neurólogo	1
Meniscopatía, hipotensión, hipoglucemia, retraso en el desarrollo	Dosificación del ejercicio, esfuerzo moderado inclusión en las actividades, actividades complementarias, acompañamiento médico.	1

En este sentido, las estrategias utilizadas por tres (3) docentes de la institución para subsanar las dificultades en el lenguaje, son: pedir que los mire, solicitar que no se rían del niño y llamar las cosas por su nombre.

En cuanto a las dificultades por déficit de atención, diecisiete (17) docentes utilizan estrategias como el reconocimiento de sus actos, No deja salir al niño hasta terminar la actividad, llamarle la atención constantemente, sentarlos cerca al tablero, Trabajar con la familia, remitirlos a la psicóloga, regañarlos, aclararles la consecuencia de sus actos, dedicarles más tiempo, se plantean actividades llamativas, acompañamiento y revisión, motivación constante,

atención personalizada después de una explicación general, reconocimiento con dulces u objetos.

Para los niños con TDAH, tres (3) docentes trabajan con la madre, establecen compromisos y dialogan con el neurólogo, acuden a estrategias como la enseñanza de tablas saltando, ubican los niños estratégicamente dentro del aula, hay acompañamiento individual, se marcan los objetos personales, trabajo lúdico (juegos, concéntrese y tarjetas), explicación general → luego personal.

Cuatro (4) docentes, utilizan el acompañamiento, diferentes materiales, trabajo dinámico, pregunta – Respuesta, para los niños que no comprenden.

A las dificultades en lecto- escritura, ocho (8), responden: brindando afecto, haciendo participar a los niños dentro del aula (dislexia), se hacen dictados (disgrafía), reconocimiento de letras (disgrafía), planas con direccionalidad de la letras (disgrafía), trabaja a parte (disgrafía), se remite al aula de apoyo de la estrella.

Para dar solución a las dificultades de aprendizaje, se preparan actividades lúdicas de acuerdo al nivel del niño, se devuelve al aprendizaje del mismo y se hacen talleres de lectura.

En cuanto a lo problemas comportamentales, la agresividad e indisciplina, ocho (8) docentes dan tiempos fuera del aula, tratan de calmarlo, ocuparlo en otras actividades, están más pendiente de estos niños, se dialoga con los padres, se dialoga a solas con los niños, se tiene en cuenta la tolerancia.

Un (1) docente, utiliza la pedagogía Waldorf para las dificultades afectivas.

A los niños que presentan problemas visuales, dos (2) docentes, los ubican adelante dentro del aula, y les dan un trato igualitario; y para aquellos que tienen un estilo de aprendizaje visual, un (1) profesor Utiliza dibujos, películas, concétre y lúdica.

Tres (3) docentes, motivan constantemente al niño, Indagan y utilizan el trabajo en grupo, para subsanar dificultades de memoria a corto plazo

En general, catorce (14) profesores se basan en estrategias como la utilización del espacio de acuerdo a la comprensión de los niños, del aprendizaje colaborativo, órdenes claras y fragmentadas, talleres lúdicos, dibujos, sopas de letras y lecturas (para la atención y sembrar el espíritu crítico), sensibilizar al grupo frente al acompañamiento del niño con Retraso Mental e hiperactividad, el trabajo con familia, hacerlos sentir importantes y que tienen capacidades, proporcionar actividades para la vida (que facilitan la toma de decisiones), motivar, brindar cariño y facilitar monitores.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Inicialmente, es importante señalar, que hay aspectos a los que los docentes aluden como necesidades educativas que se alejan de lo que realmente son, usan el termino indistintamente para referirse a enfermedades propias del estudiante como la meniscopatía, la hipoglucemia, etc. o incluso aspectos que pueden ser la causa de las mismas necesidades, tal como problemas comportamentales (agresividad, indisciplina, etc.) o la falta de afecto.

De acuerdo a las estrategias planteadas por los docentes para subsanar las diferentes dificultades, se observa cómo la mayoría de ellos hacen uso de estrategias que son coherentes con la necesidad que exponen, planificadas y adecuadas para solventar la situación específica; en este sentido, se evidencia

por parte del docente, un conocimiento del niño y sus características, además de la documentación por diferentes fuentes sobre la forma de abordar dichas necesidades; también, y como aspecto indispensable, esta la experiencia con la cual cuentan los docentes, esta les da la potestad para saber utilizar en determinada caso X o Y estrategia.

Otros por el contrario, y haciendo alusión a una minoría, plantean estrategias que no tienen relación con la dificultad planteada, o no son estrategias que puedan facilitar el alcance de aprendizajes significativos en los niños. Esto puede ser producto del desconocimiento de los docentes en cuanto a lo que es una necesidad educativa y todo lo que de ello se deriva, por lo tanto, no se proponen estrategias acordes con dicha necesidad.

Un ejemplo claro de lo anterior, es cuando para solventar las dificultades por déficit de atención, TDAH e hiperactividad, los docentes recurren o hacen uso de estrategias contraproducentes, como regaños, sacarlos del aula, etc. pues creen que estas son conductas intencionales en el niño.

Aún, hay docentes que fundamentan su quehacer en teorías tradicionalistas, ya que consideran que por medio de planas o de un trabajo separado del aula, los niños que presentan dificultades en su proceso lecto-escritural avanzarán, obviando o desconociendo estrategias que podrían lograr un aprendizaje significativo.

ENTREVISTA FINAL

ANALISIS DESCRIPTIVO

Generales	Trabajo individualizado	4
	Trabajo lúdico	5
	Trabajo en conjunto con familia	3
	Partir de intereses del estudiante	2

	Uso de estrategias para motivar	2
	Uso de material concreto	2
	Trabajo cooperativo	2
	Preguntar constantemente	1
	Trabajo con imágenes	1
	Buen trato	1
	Partir de lo simple a lo complejo	1
	Dándoles participación en clase	1
	Se prolonga el tiempo cuando es necesario	1
	Trabajo en equipo mediado	1
	Se dan los temas paso por paso	1
	No dejar atrasar contenidos	1
	Texto escrito	1
	Discusiones	1
TDAH	Centrar la atención	2
	Actividades de refuerzo	2
	Dar la oportunidad de participar	1
	Utilizar material que facilite la comprensión del contenido	2
	Tratar de ocuparlo en otras cosas cuando ha terminado	1
	Estrategias visuales, diferenciar con colores	1
	Lecto-escritura a partir de imágenes	1
	Repetir instrucciones	1
	Adecuación de actividades	1
	Fraccionar las actividades	1
	Ubicación en el salón	1
	Anticipación de clases	1
	Ordenes paso a paso	1
	Trabajo en equipo	1
	Motivación	1
	Variación del ritmo de clase	1
	Nivelación	1
	Actividades de liderazgo	1
	Tareas individualizadas	1
	Tener mucha paciencia	1
	Tratarlos normal	1
	Ser flexible	1
	Tratar de personalizar la enseñanza (estas ultimas cuatro respuestas fueron de una decente que asistió a todas las capacitaciones pero no mostró disposición ni interés).	1
Dificultades de	Adaptar exámenes y actividades	2

aprendizaje	Ejercicios extraclase	1
Dificultades de lenguaje	Pronunciar claro las palabras	1
	Integrarlos al trabajo en equipo	1
	Hacerles repetir varias veces	1
	Lectura de imágenes	1
	Actividades de liderazgo	1
Dificultades en la memoria	Recordarles las cosas	1
Actitudinal	Ubicación en el aula para supervisión	1
	Motivación con juegos	1
	Estimulación verbal	1
Dificultades afectivas	Partir de los centros de interés (profesora nueva)	1
	Hablar con los directores de grupo	1
No aplica	Porque no tiene necesidades educativas en el aula	1
	Por que no ha tenido tiempo (los dos son nuevos).	1

Las estrategias que en general, utilizan los 21 docentes de la institución para solventar las dificultades presentes en los estudiantes son: el trabajo individualizado, preguntas constantes, trabajo en conjunto con la familia, partir de los intereses del estudiante, uso de actividades para motivar, trabajo con imágenes, utilización de material concreto, trabajo cooperativo entre pares, trabajo lúdico, brindar buen trato, partir de lo simple a lo complejo, dejar participar en clase, prolongar el tiempo cuando es necesario, trabajo en equipo mediado por el docente, ofrecer los temas paso por paso, no dejar atrasar contenidos, construcción de textos escritos, propiciar discusiones.

En cuanto a las dificultades presentes en el TDAH, veintiún (21) docentes utilizan estrategias como: centrar la atención, proponer actividades de refuerzo, dar la oportunidad de participar, utilizar material que facilite la comprensión del contenido, tratar de ocupar al estudiante en otras cosas cuando ya ha terminado las actividades y/o tareas asignadas, utilización de estímulos visuales, diferenciar con colores, lecto-escritura a partir de imágenes, repetir instrucciones, adecuar y fraccionar las actividades, ubicar estratégicamente en el salón, anticipar contenidos de las clases, dar

indicaciones paso a paso, trabajo en equipo, motivación, variación del ritmo de clase, nivelación, actividades de liderazgo, tareas individualizadas. Una (1) de las docentes que asistió a todas las capacitaciones pero no mostró una actitud positiva, ni un marcado interés por las mismas, respondió frente a las estrategias para el estudiante que presenta TDAH: tener mucha paciencia, tratarlos normal, ser flexible, tratar de personalizar la enseñanza.

Para las dificultades de aprendizaje tres (3) docentes recurren a adaptar los exámenes, las actividades y realizar ejercicios extraclase.

Referente a la actitud de algunos niños, tres (3) profesores, ubican al niño estratégicamente en el aula para la supervisión, motivan con juegos y estimulan verbalmente.

A las dificultades afectivas, dos (2), responden partiendo de los centros de interés (profesora nueva) y hablando con los directores de grupo.

Frente a las dificultades de lenguaje, dos (2) docentes se centran en: hacer pronunciar claro las palabras, integrar a los estudiantes al trabajo en equipo, hacer repetir varias veces lo que previamente se ha dicho, lectura de imágenes y proponer actividades de liderazgo.

Un (1) profesor, para solventar los problemas de memoria, constantemente recuerda lo dicho.

Hay dos docentes nuevos que no han aplicado ninguna estrategia con los estudiantes, uno lo argumenta desde el hecho de no tener necesidades educativas en el aula, y el otro porque no ha tenido tiempo.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Luego de realizar el proceso de capacitación, asesoría y acompañamiento a docentes, se lleva a cabo, por segunda vez, la entrevista semiestructurada realizada inicialmente, donde se observa lo siguiente:

En la primera entrevista, los docentes plantean diversas estrategias que, en algunos casos corresponden a la necesidad específica planteada, mientras que en otras ocasiones no; de igual forma, enumeran una cantidad de necesidades educativas que se alejan de lo que realmente son.

Respecto a la segunda evaluación y luego del proceso que se explicita inicialmente, se hace evidente que la respuesta es más precisa y coherente con la información del enunciado, donde se limita o se agrupa el sin número de necesidades educativas planteadas (en la primera entrevista), por las que realmente son y conforman una realidad dentro de sus aulas, tal como lo plantean los siguientes casos:

- ~ Referente al TDAH, en lugar de mencionar déficit de atención y aisladamente la hiperactividad, juntan estos términos en uno TDAH y plantean estrategias encaminadas a solventar los tres tipos que se pueden presentar en este, es decir, la desatención, la hiperactividad-impulsividad y el tipo combinado; en comparación con la primera entrevista aparecen estrategias como: dar la oportunidad de participar, utilizar material que facilite la comprensión del contenido, tratar de ocupar al estudiante en otras cosas cuando ya ha terminado, repetir instrucciones, adecuar las actividades, dar órdenes paso a paso, anticipar lo que se realizará en la clase y variar el ritmo de la misma.
- ~ También, al agrupar en las Dificultades de Aprendizaje (DA), las dificultades en lecto-escritura, se evidencia cierto grado de apropiación conceptual, pues

una de las exposiciones tenía como tema central las DA, donde muy claramente se explicitó que estas pueden manifestarse de distintos modos, ya sea por un problema específico con el lenguaje oral o escrito, coordinación, autocontrol o atención. Estos problemas se hacen extensivos al trabajo escolar y pueden retrasar el aprendizaje de la lectura, escritura o las matemáticas. En este sentido las estrategias que plantean los docentes como lo son la adaptación de exámenes y actividades y los ejercicios extraclase, son estrategias que sin lugar a dudas, responden a la dificultad planteada.

- ~ En cuanto a las estrategias que plantean para las dificultades en general, se evidencia una comprensión en torno a la existencia de diferentes formas de procesar la información tal como lo es la preferencia por lo visual, o lo auditivo, el hecho de necesitar una explicación detallada, paso por paso para poder asimilar determinada situación, entre otros; también la importancia que adquiere el trabajo en conjunto con la familia, el partir de los intereses del estudiante, el uso de material concreto, empezar de lo simple para pasar a lo complejo, el prolongar el tiempo cuando es necesario y el no dejar atrasar los contenidos.
- ~ Por último, es visto cómo agrupan en las dificultades de comportamiento, la actitud, la agresividad y la indisciplina que fueron planteadas inicialmente como otro tipo de necesidades.

De igual forma, se observa un aumento significativo al momento de plantear estrategias para las diferentes necesidades, los docentes, después del proceso realizado, se muestran más creativos y recursivos, un ejemplo de ello, es como en la primera entrevista, para el TDAH, exponen tres (3) estrategias, y en la segunda entrevista veintitrés (23); en cuanto a las estrategias generales, inicialmente expresan diez (10), en la segunda entrevista dieciocho

(18); para las dificultades del lenguaje, en la primera plantean tres (3), en la segunda cinco (5); respecto a las dificultades afectivas, en la primera entrevista se evidencia una (1), en la segunda, dos (2).

Lo anterior, permite afirmar, en gran medida, que estos cambios son producto del proceso de asesoría, capacitación y acompañamiento que se ofreció a los docente de la institución, pues en éste, se brindaron bases conceptuales frente a los tipos de necesidades educativas y las diversas y variadas estrategias que pueden utilizarse en aras de solventarlas.

PREGUNTA NÚMERO 4

¿Qué dificultades ha experimentado en el aula con relación a los procesos de inclusión?

ENTREVISTA INICIAL

ANALISIS DESCRIPTIVO

No ha experimentado dificultad	5
El número grande de estudiantes	4
Retrasan el trabajo	4
No alcanza el tiempo.	3
Los procesos no se continúan en la casa por falta de compromiso	3
Desorden causado por las características alumnos (imitación, descontrolan)	2
Falta de materiales adecuados.	2
Actitud de rechazo frente a los alumnos con dificultad	2
Relación entre pares inadecuada	2
Grupo heterogéneo	1
Distracción con el ruido de la cancha	1
En la evaluación no hay indicadores adecuados para ellos	1
No captan con la misma facilidad	1

Diferencia en el nivel académico de niños – familia	1
Tratar a cada niño desde sus dificultades	1
Interrupción de la clase	1
Falta de asesoría	1
Falta de capacitación	1
Alteración del estado emocional del maestro	1
No puede responder	1
Baja autoestima de los niños	1
Carencia de afecto	1
Todos los niños no despiertan el mismo interés	1

Cinco (5) docentes expresan no haber tenido ningún tipo de dificultad en el aula con relación a los procesos de inclusión; cuatro (4), expresan que sus problemas han estado relacionados con el gran número de estudiantes por aula; cuatro (4) docentes dicen, que los niños con necesidades retrasan el trabajo; tres (3), consideran que la limitación es que el tiempo no alcanza; otros tres (3), piensan que las dificultades se encuentran en la falta de compromiso de los padres, debido a que no continúan los procesos en la casa; dos (2) educadores opinan, que sus dificultades se relacionan con el desorden en el aula causado por las características de los alumnos; otros dos (2), por la falta de material adecuado.

Dos (2) maestros, consideran que la actitud de rechazo que se genera en el aula frente a los estudiantes con dificultades, hace más difícil el trabajo en clase; de igual forma, dos (2) profesores, señalan que existen relaciones inadecuadas entre pares; un (1) docente expresa, que la dificultad radica en tener grupos heterogéneos; otro (1), dice que las interrupciones causadas por el ruido de la cancha; uno (1), que en la evaluación no hay indicadores para los estudiantes con dificultades; otro (1) expresa, que los niños no captan con la misma facilidad; otro (1) responde, que una de las grandes dificultades hace alusión a las diferencias entre el nivel académico de los niños y la familia; de la misma manera, un (1) profesor dice que tratar a cada niño desde sus dificultades es muy difícil; otro (1), identifica como dificultad, las interrupciones;

uno (1), la falta de asesoría; otro (1), la falta de capacitación. Por su parte, un (1) docente cree que dentro de los grandes problemas se encuentra la alteración del estado emocional del maestro; uno (1), respondió que la baja autoestima de los niños; otro (1), la carencia de afecto; otro (1) expresa que no todos los niños despiertan el mismo interés; y finalmente, uno (1), no responde.

ANALISIS INTERPRETATIVO

Con relación a esta pregunta que indaga sobre las dificultades que han experimentado los docentes en el aula, respecto a los procesos de inclusión educativa, se encuentra que unas de las respuestas están enfocadas hacia la diferencia como tal, es decir, a la heterogeneidad del grupo, lo que indica que hay conciencia sobre las diferencias, sobre las dificultades e intereses particulares, sin embargo, se pretende que los estudiantes sean iguales para poder enseñar sin necesidad de atender según las necesidades de cada uno, desde esta perspectiva, el trabajo en clase es más productivo y rendidor, mientras que, si se busca responder a las particularidades de cada ser, sobre todo cuando existen grupos tan numerosos, se retrasa el trabajo en clase y las actividades del docente se incrementan al tener que idear estrategias y actividades que respondan a las necesidades de los estudiantes.

Se puede deducir que algunos docentes consideran la inclusión, como un proceso en el cual se atiende a la persona con necesidades educativas de forma aislada, fuera del contexto normal de aprendizaje, y no como un proceso en el que se brinda atención dentro del aula, con las mismas actividades y estrategias, que son pensadas a partir de las necesidades que presentan los estudiantes, pero que se aplican para el grupo en general.

Otras dificultades expresadas por los docentes, hacen referencia a los diferentes elementos distractores que se encuentran en el ambiente, es decir, la escuela cuenta con espacios que interfieren en la dinámica del aula, porque el ruido exterior se filtra por las ventanas de los salones haciendo difícil la continuidad de la clase y la concentración de los estudiantes.

De igual forma, se cuenta con pocos recursos materiales, lo que limita en cierta medida, crear estrategias y actividades para facilitar la adquisición de aprendizajes.

Es importante anotar, que dentro de las dificultades mencionadas, se encuentran las relacionadas directamente con la familia, puesto que, es difícil llevar a cabo un proceso de inclusión educativa con un niño, al cual su familia no le brinda apoyo en casa, algunas de las causas son: la falta de compromiso de los padres con relación a los procesos de aprendizaje del niño, y la diferencia que existe entre los niveles académicos de los padres y los niños, es decir, en ocasiones no se puede realizar el apoyo en casa porque los padres no cuentan con los conocimientos del grado en el que se encuentra el estudiante.

Otros aspectos de gran importancia, hacen alusión a las actitudes de rechazo que se generan en los otros niños frente a las dificultades, una de las causas es que aún existen algunos docentes que, conciente o inconscientemente, marcan la necesidad que presenta ese niño delante de los compañeros, lo que hace que ellos lo noten y de una u otra forma lo rechacen por esto. Estas relaciones que se presentan en la escuela, hacen que el niño con dificultades se sienta ridiculizado ante los demás, lo que conlleva a la disminución o pérdida de la autoestima.

Se puede identificar que los docentes, reconocen que existen dificultades en el aula, que requieren estrategias específicas y constantes para poder dar

continuidad a los procesos de aprendizaje, y que para ello, requieren de formación y asesoría que les capacite en el tema de inclusión escolar y les permita desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades y particularidades de los sujetos.

Finalmente, aquellos docentes que expresan no haber tenido, ni tener en la actualidad dificultades, probablemente son personas concientes de que en cualquier momento se presentan problemas y que dentro de sus labores deben buscar la forma de mediar en los procesos educativos de los niños, o por el contrario, son docentes que no le dan trascendencia a las dificultades del aula, pues consideran que están ejerciendo su labor de forma adecuada y que si los niños no aprenden, no es porque no se les enseñe, sino porque no quieren aprender.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Ninguna.	5
Grupos muy numerosos.	4
Poco tiempo para dedicar a los niños que lo necesitan.	4
Control de la disciplina.	3
Actitud de rechazo del estudiante frente al apoyo.	2
Los estudiantes con dificultades no avanzan.	2
No rinden las clases.	2
Más trabajo para el docente (planeación).	1
Tener una gran cantidad de alumnos con hiperactividad.	1
Presencia de niños que tienen un desfase académico.	1
Que los compañeros no son tolerantes.	1
Falta de acompañamiento de los padres.	1
Poco conocimiento sobre asesoría a familia y estrategias.	1
Enseñarles todo a todos y que todos aprendan todo.	1
Variedad en los intereses de los estudiantes.	1
No tener un diagnóstico claro.	1

Cinco (5) docentes expresan no haber tenido ningún tipo de dificultad en el aula con relación a los procesos de inclusión; cuatro (4), consideran como dificultad los grupos tan numerosos; otros cuatro (4), dicen que el problema radica en el poco tiempo que hay para dedicarle a los niños que lo necesitan; tres (3) por su parte, piensan que el control de la disciplina es uno de los inconvenientes de la inclusión; dos docentes (2), expresan que con los procesos de inclusión las clases no rinden; de la misma manera, dos (2) opinan que se presenta una actitud de rechazo por parte del estudiante frente al apoyo del docente; otros dos (2), consideran que los estudiantes con dificultades no avanzan; uno (1), piensa que la inclusión implica más trabajo para el docente; otro (1), dice que una dificultad es tener una gran cantidad de alumnos con hiperactividad; otro (1) por su parte, considera como dificultad la presencia de niños que tienen un desfase académico; un (1) docente, piensa que el problema es que los compañeros no son tolerantes; otro (1), expresa que la falta de acompañamiento de los padres; otro (1) más, el poco conocimiento sobre asesoría a familias y estrategias.

Un (1) docente, opina que una limitación de los procesos de inclusión es enseñarle todo a todos y que todos aprendan todo; otro (1), expresa que la variedad de intereses de los estudiantes dificulta los procesos de inclusión; y finalmente, uno (1) responde que a su parecer la dificultad está en no tener un diagnóstico claro.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Realizada la segunda entrevista semiestructurada a los docentes y comparándola con la información inicial se encontró que:

Cinco (5) docentes persisten en que no han tenido dificultades en el aula con relación a los procesos de inclusión, esta permanencia en la respuesta, obedece a que probablemente son personas concientes de que en cualquier momento durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, se pueden presentar problemas que en cierta medida hacen parte del cotidiano vivir dentro de su profesión, es importante anotar que esta respuesta durante la segunda entrevista fue más analítica y reflexiva, puesto que después de un proceso de capacitación, consideraron que las dificultades se presentan siempre y cuando, no haya una metodología clara y una actitud creativa frente a la atención educativa en y para la diversidad, además, durante las capacitaciones se realizaban algunas estrategias que desde el punto de vista de los docentes, podían ser utilizadas en el aula de clases, facilitando así la adquisición de aprendizajes y estimulando la creatividad, de igual forma, el acompañamiento por parte del maestro de apoyo, es una estrategia que permite que entre ambos profesionales (maestro de apoyo y docentes) se haga una observación detallada de la dinámica del grupo, las potencialidades y habilidades, y se puedan detectar las barreras para el aprendizaje y la participación que se estén presentando, diseñando entre los dos estrategias pertinentes y evidenciando la efectividad de las mismas. Este proceso se hace

de forma cooperativa, Blanco, Rosa (2006), afirma que el docente de apoyo debe colaborar con los docentes, en el análisis de los procesos educativos “identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas.”, sin embargo, estas funciones no deben ser únicas y exclusivas del maestro de apoyo, éste debe compartir sus conocimientos con el fin de generar una mayor autonomía en el diseño de estrategias para la atención a la diversidad.

Cuatro (4) docentes, continúan pensando que las dificultades que experimentan, hacen alusión al gran número de estudiantes que se encuentran en el aula, esta tendencia puede tener sus bases en el hecho de pensar, que la inclusión educativa es un proceso que considera necesario tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, los intereses, capacidades y necesidades de todos los estudiantes, aspectos por los cuales los docentes de nivel, grado y área, suelen creer que es primordial una atención individualizada, y, en esas condiciones lo ven imposible de realizar. Pese a esto, es importante resaltar que aunque no se pueda llevar a cabo una atención educativa niño por niño, si se pueden generar estrategias acordes a las características particulares de los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación de una forma más evidente, y que en gran medida estas estrategias también pueden beneficiar aquellos que no tienen necesidades tan marcadas. Por ejemplo, algunos docentes suelen anticipar las actividades que se van a realizar al inicio de la clase, estimular a los estudiantes cuando hacen las cosas de forma adecuada, confrontar aprendizajes, trabajar en grupos, subrayar las partes más importantes de un texto o un problema matemático, entre otras estrategias sencillas que permiten no sólo al estudiante que presenta dificultades sino a todo el grupo en general, acceder al conocimiento de una manera acorde a sus capacidades, en otras palabras, las estrategias de enseñanza aprendizaje, surgen en gran medida

de las particularidades que se observan en el aula de clase, de las necesidades de los estudiantes y de la creatividad del docente.

De la misma manera en que permanecen las respuestas anteriores, ocho (8) docentes siguen pensando que las dificultades de la inclusión educativa radican en que las clases no rinden y el tiempo no alcanza para dedicarle a los que más lo necesitan, y en la medida que no se pueda brindar una atención personalizada a los niños con barreras para el aprendizaje y la participación, no avanzan en el proceso y se retrasa el trabajo. Esta percepción de los docentes frente a la inclusión educativa, indica que aún subsisten esquemas mentales que no dan cabida de forma total a los procesos de inclusión, puesto que, para ellos, implica más trabajo el estar pendiente de todo el grupo y a su vez, de cada uno de los niños que tienen dificultades, generar material adaptado a cada una de las capacidades de los estudiantes y planear estrategias por cada área, lo que indica que, se está pensando en dar respuesta a las particularidades de los jóvenes, aspecto que anteriormente no tenían en cuenta, aunque todavía hace falta formar a la comunidad educativa frente a los procesos de inclusión y atención a la diversidad. Respecto a lo anterior, se puede decir que el docente y el maestro de apoyo a parte de trabajar mano a mano por un objetivo común, que es brindar alternativas para el acceso a la educación de todos los estudiantes, requieren el apoyo de la familia para fortalecer los procesos de atención educativa y asegurar aprendizajes significativos, en este ámbito, el maestro de apoyo debe ser visto según Lady Meléndez en su texto “El Docente De Apoyo Educativo De Cara A Las Políticas De Inclusión Social En América Latina” (pp.117-118) como un “compañero y orientador de la familia en los procesos de desarrollo y de enseñanza y aprendizaje”.

Asesorar a los padres es un reto muy grande, más en las condiciones actuales de la sociedad, donde muchos de ellos no pueden estar acompañando a sus

hijos en el contexto escolar, por el simple hecho de que deben ocuparse en algún oficio para sostenerse económicamente, sin embargo, para estos casos, se pueden diseñar planes caseros que les permitan dedicarle tiempo a sus hijos en la elaboración de las tareas y estar al tanto del proceso educativo de los mismos.

La falta de compromiso de los padres para continuar con el proceso académico de los estudiantes en casa, es uno de los aspectos en los que se disminuyó el número de respuestas en comparación con la entrevista inicial, de cuatro (4) docentes que experimentaban esta dificultad, se pasó a uno (1). Es necesario tener en cuenta que aunque las respuestas entre una y otra entrevista variaron, en la mayoría de las instituciones educativas se presenta ésta dificultad y se puede seguir presentando en la medida en que no todos los padres pueden asistir de forma continua a los procesos de capacitación, donde se les puede brindar asesoría pertinente y clara, sobre cómo acompañar a sus hijos en la adquisición e interiorización de aprendizajes. Con relación a la entrevista, es importante aclarar que los docentes inicialmente respondieron de forma general y luego, haciendo referencia a los padres de los estudiantes que presentaban barreras para el aprendizaje y la participación y fueron partícipes de las capacitaciones que se ofrecían cada quince días; espacios en los que se trataban temas relacionados con los aspectos más importantes para los padres como la autoridad, el acompañamiento en las tareas, los espacios y tiempos adecuados para realizarlas, entre otros temas que surgieron a partir de las necesidades más sentidas de las familias y que les ayudó no sólo a ellos, sino también a sus hijos, a enriquecer su proceso de aprendizaje y a participar activamente en la institución. Así lo afirma Rivera Otero Alicia (2004, p 1-2): “la educación es tarea primordial de la familia aunque compartida de una manera muy significativa con la escuela, con el entorno y el contexto social.”

Frente a esto, el maestro de apoyo es, en cierta medida, un mediador entre la escuela y la familia, es un gestor de recursos y alternativas para generar soluciones a las diversas situaciones que agobian al estudiante, el maestro de apoyo tiene como función, generar espacios de aprendizaje acordes a las particularidades de los sujetos y sus ambientes familiares.

Por su parte, de cuatro (4) docentes que veían como una dificultad tener estudiantes heterogéneos en el aula por el desorden que esto causaba, se pasó a tres (3) que consideran difícil tratar a cada niño desde sus diferencias. En esta respuesta es pertinente hacer la anotación de que aunque no disminuyó en una cantidad considerable esta percepción, se evidencia en los términos de los docentes un conocimiento claro y una conciencia más sensibilizada frente a las diferencias, se toma a los estudiantes como seres individuales, con características y particularidades que le son inherentes a su personalidad, se podría decir que ya se habla de diversidad y se tiene pleno conocimiento de lo que esto significa, “la diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuánto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso” (Blanco, Rosa, 2006). Este cambio en el lenguaje da cuenta de la efectividad de las capacitaciones a los docentes, debido a que se trabajaron temáticas relacionadas con el cambio de concepción y paradigma frente a la atención educativa de las personas con barreras para el aprendizaje y la participación, anteriormente llamadas necesidades educativas. De una u otra manera se puede decir que los docentes se pensaron como diversidad para la diversidad, lograron tener a los estudiantes que por sus dificultades preferían pasar por desapercibidos para no estropear la dinámica del grupo o la metodología a desarrollar. La

formación y la continua capacitación de la comunidad educativa es una necesidad más que un lujo, en la medida en que una institución esté actualizada, la calidad educativa será más alcanzable.

De cuatro (4) docentes que pensaban que la mayor dificultad era la actitud de rechazo de los compañeros hacia los estudiantes con necesidades o barreras para el aprendizaje más notorias, se pasó a un (1) docente que expresa que los compañeros no son tolerantes. Esta respuesta aunque disminuye, está cargada de un significado social contra el que se ha luchado de muchas formas, pero en el que todavía se presentan secuelas que deben y pueden ser eliminadas a partir de las funciones desarrolladas por la institución. La sociedad en general, ha estado marcada por una tendencia que se escuda en el concepto de normalidad, cuyo significado ha tenido efectos negativos, específicamente en la actitud frente aquello que se sale de ese parámetro y rompe la armonía que la misma sociedad ha querido imponer. Estas actitudes de rechazo, hasta ahora se están desvaneciendo gracias a las acciones que pretenden sensibilizar y concienciar al ser humano de que todos somos diferentes en todos los aspectos y que esa diferencia no puede ser anulada o marginada. Se puede decir entonces, que después de un proceso de capacitación y acompañamiento a los docentes, se está viviendo una cultura del respeto por el otro; en la medida en que ellos comprenden y respetan la diferencia, pueden enseñar a que los estudiantes también vivan en comunidad con el otro sin necesidad de rechazarlo por el simple hecho de presentar una dificultad más marcada, anteriormente, los estudiantes disfrutaban la ausencia de aquellos que tenían dificultades porque el proceso se hacía más lento, no obstante, ahora se observa apoyo y comprensión en el grupo, ayuda mutua y tolerancia, aunque todavía falta sensibilizar más a la comunidad.

Con relación a las dificultades expresadas por los docentes frente a la poca asesoría y capacitación sobre los procesos de inclusión y estrategias de

enseñanza aprendizaje, de cinco (5) docentes se pasa a uno (1) que continúa expresando que la asesoría y la capacitación son aspectos necesarios que se deben seguir presentando en todas las instituciones, que es pertinente estar actualizados sobre las demandas actuales educativas, estrategias y formas de implicar a los padres en el proceso académico de los hijos. Esta respuesta demuestra que se tomó conciencia de que la verdadera labor del docente no radica solamente en enseñar, sino también en aprender y formarse continuamente para poder prestar una atención educativa de calidad basada en la reflexión de la práctica pedagógica, y en la autoalimentación de los conocimientos adquiridos. De esta forma, se podrán alcanzar unos altos niveles de calidad educativa y se podrá asegurar una calidad de vida en los estudiantes, puesto que se les estará brindando múltiples alternativas para acceder al conocimiento, acordes a las características propias del sujeto y su entorno familiar.

Otra de las dificultades mencionadas por los docentes y que persiste durante la segunda entrevista en igual cantidad (1), es el hecho de que los estudiantes tienen una gran variedad de intereses y no todas las actividades son de su agrado, por lo que se hace difícil enseñarle todo a todos y que todos aprendan todo. Con relación a esta respuesta, los procesos de inclusión consideran importante tener en cuenta los intereses de los estudiantes, pero no es sólo enseñar a partir de éste, si no jugar con ellos a partir de múltiples actividades que serán desarrolladas de forma alternativa. El interés no se basa solamente en el tema que más le guste al estudiante, también hace alusión a las capacidades y habilidades que tienen, a lo que de manera general se puede observar en ellos, si les motivan más las manualidades, o si les llama más la atención la información visual que la auditiva o al contrario; es una lectura del grupo que le permitirá al docente generar estrategias que faciliten el acceso al conocimiento de todos, y que a su vez, le va a posibilitar la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se están presentando,

en quienes y por qué. La continuidad en la respuesta puede ser una inquietud del docente frente al enfoque que se le debe dar a los intereses de los estudiantes, probablemente, la preocupación radica en ¿cómo enseñar si los intereses de cada niño son tan diferentes? La respuesta a esta cuestión está en agrupar los intereses que más se resalten en el grupo y trabajar a partir de ellos, tratando de generar estrategias que den cuenta de la temática abordada y que den soluciones pertinentes a las particularidades del grupo. Tener conocimiento de los intereses, las actitudes, aptitudes, necesidades y potencialidades de los estudiantes, ayuda a que el docente desarrolle en los estudiantes la metacognición, aspecto que cobra gran relevancia en la construcción de aprendizajes significativos y autónomos. (MEB 2000-2003, p 166)

Se puede observar que algunas de las respuestas dadas por los docentes en la primera entrevista, no se mencionan en la segunda, esto puede ser una consecuencia del desarrollo de las funciones del maestro en la institución, básicamente, la asesoría, el acompañamiento y la capacitación a docentes de nivel, grado y área, funciones que permitieron no sólo adquirir y aclarar conocimientos sobre la inclusión educativa, sino también diseñar e implementar estrategias en el aula y con los padres para facilitar “el acceso, la permanencia, y la promoción” (Dec 2082/96) de todos los estudiantes, a partir del trabajo cooperativo entre los actores de la comunidad educativa.

Finalmente, en la segunda entrevista se presentaron algunas respuestas que dan cuenta de la poca participación de varios docentes en los encuentros de capacitación, algunos de ellos por que ingresaron a la institución después de haber comenzado el proceso y pudieron participar en las dos últimas capacitaciones, en las cuales se notó el desfase entre los que ya llevaban una continuidad en el proceso y los que apenas empezaban, esto se evidenció en respuestas como:

“La dificultad en los procesos de inclusión es tener una gran cantidad de alumnos con hiperactividad”; “la actitud de rechazo por parte del estudiante al maestro de apoyo”; “no tener un diagnóstico claro.”

PREGUNTA NÚMERO 5

**¿Su labor docente se encuentra apoyada por otros profesionales?
¿Quiénes? ¿Cómo? ¿Cuándo?**

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Si 18

No 3

Quiénes		Cómo		Cuándo	
Médicos, fisiatras nutricionistas.	1	Con las remisiones que hace el docente.	1	Desde la participación del colegio.	1
Sicóloga colegio.	9	Diálogos y consultas.	2	Cuando se presenta la dificultad.	2
		Sugerencias para trabajo con ellos	1	Cuando se le reportan los niños.	1
		Asesoría y acompañamiento.	1	En momentos de crisis.	2
		Remisiones a especialista.	1		
Otros profesionales fuera del colegio.					
Terapeuta del lenguaje.	1				
Profesores U. de A.	1				
Grupo de trabajo fe y alegría.	1				

Colegas.	9	Diálogos.	2	Cuando hay dificultades.	1
		Comparten metodologías y estrategias.	2	En cada reunión.	2
		Sugerencias.	1	Continuos.	2
		Experiencia.	1		
		Planeación conjunta de actividad.	2		
		Comparten toma de decisiones.	1		
Padres.	1	Actividades que se ponen para trabajar en la casa.	1		
Rectora.	2			Momentos de crisis.	1
Coordinadora.	4				

De los veintiuno (21) profesores que respondieron la entrevista, dieciocho (18) afirman que sí encuentran su labor apoyada por otros profesionales y tres (3) manifiestan que no.

En cuanto a la pregunta de ¿cuáles profesionales?, de esos veintiuno (21) profesores, nueve (9), dicen que son apoyados por los colegas; nueve (9), afirman que por la psicóloga del colegio; cuatro (4), por la coordinadora; dos (2), responden que por la rectora; uno (1), dice que por otros profesionales como médicos, fisiatras y nutricionistas; uno (1), expresa que un terapeuta del lenguaje; uno (1), dice que el grupo de trabajo de fe y alegría; uno (1), indica que profesores de la universidad de Antioquia y, finalmente uno (1) responde que los padres de familia.

A la pregunta del ¿cómo?, los profesores responden así: los que enuncian que se remiten a los colegas: dos (2), expresan que con diálogos; dos (2), que comparten metodologías y estrategias; uno (1), con sugerencias; uno (1), con la experiencia; dos (2), con la planeación de la actividad y uno (1), comparte decisiones. Dos (2), con diálogos y consultas con la psicóloga; uno (1), con

sugerencias para el trabajo con ellos (estudiantes); uno (1), manifiesta que con asesoría y acompañamiento; uno (1), con remisiones al especialista, uno (1), con remisiones al médico. Y con los padres, uno (1) con actividades para trabajar en la casa.

A la pregunta del ¿cuándo?, responden de la siguiente forma: aquellos que dicen que se remiten a otros colegas, lo hacen: uno (1), en momentos de dificultades; dos (2), en cada reunión; dos (2), expresan que continuamente. Con la psicóloga: dos (2), dicen que cuando se presenta la dificultad; uno (1), que cuando se le reportan casos de los niños; dos (2), afirman que en momentos de crisis. Con la rectora y coordinadora: sólo uno (1), afirma que en momentos de crisis y con el médico, uno (1), responde que desde la participación del colegio.

En las preguntas no todos respondieron el cómo ni el cuándo.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Se infiere que los profesores que respondieron que su labor no se encuentra apoyada por otros profesionales, es porque no han necesitado el apoyo o no han buscado la ayuda necesaria para apoyar y enriquecer su labor docente, desde el trabajo cooperativo, interdisciplinario o tienen desconocimiento de los otros servicios.

Los que respondieron que su labor pedagógica si estaba apoyada, se ayudan de otros profesionales, acudiendo a ellos según las necesidades que tienen en el aula, es vista también de cómo una forma de complementar y enriquecer las prácticas pedagógicas a partir de la opinión de otros. Esto nos remite a la reflexión que hace un profesor, de su profesión y como puede utilizar diferentes fuentes de información, que le permitan, tener una visión integral de

las prácticas pedagógicas, y de las necesidades de los estudiantes. Como lo afirma el MEB (2000-2003: 94) *“Parece ser particularmente importante asegurar que grupos de un rango de disciplinas relevantes estén involucradas (por ejemplo, salud, servicios sociales, trabajo y no sólo educación). Todos estos grupos juegan un papel relevante en el acceso a los servicios. La diversidad de puntos de vista desde distintos ámbitos puede llegar a promover un debate genuino y sentar posiciones.”*

Se puede también inferir, que estos profesores acuden a estos profesionales como una forma de complementar su labor, a través de la ayuda que éstos puedan ofrecer en momentos claves. Ven el trabajo interdisciplinario de gran apoyo para formarse a si mismos, cuestionarse y desde ahí, proponer nuevas formas de direccionar la enseñanza para que los estudiantes adquieran aprendizajes según sus necesidades.

Los docentes que acuden a otros profesionales, lo hacen en el momento en que lo necesitan, de esta forma puede haber en ellos una valoración de la ayuda y el apoyo que pueden ofrecer otros profesionales; que como profesores no están solos, puesto que se pueden enriquecer de varias fuentes, que proporcionarán nuevas formas de entender y comprender las actitudes y aptitudes de los estudiantes. El profesor como conocedor de esto puede innovar en sus prácticas educativas.

Con respecto a lo anterior, se puede decir, que el trabajo colaborativo es primordial y debe implementarse en las escuelas de forma intermitente, éste debe ser construido por parte de todos los profesionales de las instituciones educativas, para que contribuyan eficazmente al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

“La estrategia de resolver problemas colaborativamente es una manera importante de mejorar las competencias de los profesores, así como para crear un motor de cambio en el establecimiento que puede perdurar en el tiempo. La destinación de tiempo para la reflexión y la resolución colaborativa de problemas es un aspecto relevante para el éxito de los proyectos educativos inclusivos”. (MEB, 2000-2003:99)

Con relación al trabajo con padres de familia, se puede decir que el docente, complementa su labor con el compromiso de éstos, en las tareas de sus hijos; viendo la necesidad de articular el trabajo de la escuela con el de la casa. Sin embargo pudo haber una confusión a la hora de responder, porque la pregunta no hace alusión al trabajo con familia, sino del apoyo de otros profesionales en el quehacer del profesor.

Finalmente con relación a que no todos respondieron el cómo ni el cuándo, se puede decir, que fue por la poca claridad en la emisión o en la recepción de la pregunta.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Si 19

No 2

Quiénes	Cómo	Cuándo	
Colegas 10	Con estrategias de trabajo	6	
	Con la experiencia	1	
	Consejos	1	
	Con talleres	1	
		Cuando hay necesidad o dificultades en clase	9
		Cuando la institución lo programe	1
Maestras de apoyo 11	Con información	1	
	Con la escucha	1	
		En las capacitaciones	4
		Cuando se requiere la	6

		Con las estrategias	7	intervención	
		Con las capacitaciones	2	En el acompañamiento	2
		Resolviendo inquietudes	1		
		Sugerencias	1		
		Diagnosticando dificultades	1		
		Con asesoría	3		
		Trabajando con familia	1		
		Compartiendo experiencias	1		
		Acompañamiento	1		
Psicóloga	15	Con talleres	7	Cuando se requiere	8
		Con el seguimiento que se hace de los estudiantes	2	Cuando hay dificultades en el aula.	1
		Atención personalizada	2	Cuando se necesita asesoría sobre estrategias.	1
		Con estrategias para abordar temas con familia	2	Cuando se necesita hacer seguimiento	1
		Con estrategias	2	Cada mes	2
		Con consejos	1	En momentos de crisis.	2
		Con sugerencias	1		
		Asesoría	1		
		Acompañamiento	1		
Psiquiatra	1	En el trabajo con la dificultad específica (trastorno bipolar)	1	Cuando lo necesita.	1
Entes administrativos (coordinadora, rectora y regional)	5	Con consejos	1	Cuando se requiere	3
		En la disciplina	2		
		En lo académico	1		
		Con material o recursos	1	Cada mes	2
		Con capacitación	1		
		Con asesoría	1		
Profesores de la universidad	1	con actividades	1	En las clases	1
Sacerdote	1	Con el área de religión	1	Cuando se requiere	1
Sociólogo	1	Con charlas sobre salud sexual	1	Cuando se requiere.	1
Ingeniero químico del DAS	1	Con charlas sobre el consumo de drogas	1	Cuando se requiere	1
Recreacionista	1	Con la lúdica	1	Cuando se programa.	1

Monja	1	Apoyo en temas espirituales	1	Cuando hay tiempo.	1
-------	---	-----------------------------	---	--------------------	---

De los profesores que respondieron esta pregunta, diecinueve (19) afirman que si encuentran su labor apoyada por otros profesionales y dos (2) manifiestan que no.

En cuanto a la pregunta de ¿cuáles profesionales?, quince (15), afirman que la psicóloga del colegio; once (11), manifiestan que las maestras de apoyo; diez (10), dicen que los colegas; cinco (5), responden que por los entes administrativos; uno (1), que el psiquiatra; uno(1), indica que profesores de la universidad; uno (1), dice que un sacerdote; uno (1), responde que un psicólogo; uno (1), expresa que un ingeniero químico del DAS; uno (1), expone que un recreacionista; y finalmente, uno (1) manifiesta que una monja.

A la pregunta del ¿cómo? Los profesores responden así:

Los docentes que enuncian que se apoyan de la psicóloga: siete (7) profesores expresan que con talleres; dos (2), con el seguimiento que se hace a los estudiantes; dos (2), con atención personalizada; dos (2), con estrategias para abordar temas de familia; dos (2), con estrategias; uno (1) con consejos; uno (1) con sugerencias; uno (1) con asesorías y finalmente uno (1) con el acompañamiento.

Los docentes que ven su labor apoyada por las maestras de apoyo, manifiestan: siete (7), con las estrategias; tres (3), con asesoría; dos (2), con las capacitaciones; uno (1) con la información; uno (1) con la escucha; uno (1) dice que resolviendo inquietudes; uno (1) con sugerencias; uno (1) manifiesta que diagnosticando dificultades; uno (1) trabajo con familia; uno (1) compartiendo experiencias, y uno (1) expresa que con el acompañamiento.

Los que se apoyan de los colegas responden así: seis (6), con estrategias de trabajo; uno (1) con la experiencia; uno (1) con consejos; y otro con talleres.

Los docentes que se apoyan de los entes administrativos, lo hacen de esta forma: dos (2) en la disciplina; uno (1) con consejos; uno (1) dice que en lo académico; uno (1) con material o recursos; otro con capacitación y otro con asesorías.

Uno (1) en el trabajo con la dificultad específica con el psiquiatra; uno (1) se apoya de los profesores de la universidad con actividades; uno (1) manifiesta que se apoya del sacerdote en el área de religión; uno (1) expresa que con charlas sobre salud sexual que hace el sociólogo; uno (1) con charlas sobre consumo de drogas por el ingeniero del DAS; uno (1) con la lúdica que hacen los recreacionistas; y finalmente uno (1) con el apoyo en temas espirituales por parte de la monja.

A la pregunta del ¿cuándo? Responden de la siguiente forma:

Aquellos que dicen que se remiten al psicológico: ocho (8) lo hacen cuando se requiere; dos (2) en momentos de crisis; dos (2) lo hacen cada mes; uno (1) cuando hay dificultades en el aula; uno (1) cuando se necesita asesoría sobre estrategias; uno (1) cuando se necesita hacer seguimiento.

Con las maestras de apoyo: seis (6) cuando se requiere la intervención; cuatro (4) manifiestan que en las capacitaciones; y dos (2) dicen que en el acompañamiento.

Con los colegas: nueve (9) expresan que cuando hay necesidad o dificultades en clase; y uno (1) cuando la institución lo programa.

Con los entes administrativos: tres (3) cuando se requiere; y dos (2) expresan que cada mes.

Con el psiquiatra uno (1) expresa que cuando lo necesita; uno (1) en las clases con los profesores de la universidad; uno (1) cuando requiere apoyo del sacerdote en el área de religión; uno (1) cuando se requiere hacer charlas con el sociólogo sobre salud sexual; uno (1) cuando se requiere al ingeniero del DAS, para hablar sobre drogas; uno (1) dice que cuando los recreacionistas lo deciden (voluntarios); y finalmente, uno (1) cuando tiene tiempo para hablar con la monja.

ANALISIS COMPARATIVO

Al hacer la comparación con la entrevista inicial se encontró que hay respuestas afines que varían solo en número así:

Entre los que responden que su labor si se encuentra apoyada, se da un aumento de dieciocho (18) en la primera entrevista a diecinueve (19) en la final. Por lo cual se reduce el número de los que responden que no. Por esto se puede deducir que la búsqueda de apoyos por parte de los docentes sigue ocupando mayor énfasis lo que hace que otros docentes tengan la necesidad también de buscarlos para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Entre éstos, los que afirman que los colegas, nueve (9) responden en la entrevista inicial, mientras que en la entrevista final se da un aumento a diez (10), esto puede deberse a la importancia que ven al trabajo colaborativo con estrategias para la enseñanza y la necesidad de compartir las experiencias vividas en las aulas.

Los que dicen que la psicóloga, nueve (9) responden en la entrevista inicial, mientras que en la entrevista final se da un aumento a quince (15) personas. Este aumento se debe a la toma de conciencia de acompañar de forma más continúa los procesos docentes desde toda la escuela y la comprensión del rol tan importante que cumplen todos al construir prácticas pedagógicas acordes a las necesidades y demandas educativas.

En la respuesta acerca de los entes administrativos, se puede observar en las dos entrevistas, que la mayoría de los profesores no buscan mucho apoyo de la administración, esto puede verse al comparar la entrevista inicial en la cual seis (6) afirmaban el apoyo por parte de rectora y coordinadora, mientras que en la entrevista final se reduce a cinco (5) personas. El número de profesores que hacen alusión a esta respuesta es reducido, puede deducirse que los otros docentes consideran poco importante el aporte de los administrativos, o en otras circunstancias los administrativos tienen otras demandas que impiden, constituirse como apoyo continuo al profesorado, sin embargo pueden darse situaciones en que se da el apoyo de acuerdo a la necesidad más urgente ó en espacios ocasionales.

En la entrevista final aparecen respuestas de otros profesionales no concebidos en la primera como: el maestro de apoyo, psiquiatra, sacerdote, sociólogo, ingeniero químico, recreacionista y monja o religiosa. Se puede observar el aumento de profesionales a los cuales los profesores acuden de acuerdo a la necesidad de apoyo que requieren para momentos específicos en su labor docente; sin embargo es relevante reconocer al maestro de apoyo como un profesional que acompaña los procesos de inclusión. Este reconocimiento se debe al proceso llevado a cabo en la institución en cuanto a las tres funciones cumplidas: capacitación, asesoría y acompañamiento. Como expresa el MEB (2000-2003:155), es necesario que el trabajo del maestro de apoyo este configurado en el proyecto educativo:

“(…) Es recomendable que la escuela común incorpore en su Proyecto Educativo, la participación de los profesionales de apoyo, indicando las funciones relevantes, la persona a cargo de coordinar los apoyos, los ámbitos de la asesoría, los profesionales participantes, las modalidades y estrategias de apoyo a implementar, la distribución del tiempo, etc. “ (155p.)

En la segunda entrevista no se observa mención de profesionales que hacen en la primera entrevista, entre éstos tenemos: médicos, fisiatras, nutricionistas; grupo de trabajo de fe y alegría

Se puede evidenciar, que se conserva tanto en la entrevista inicial como final, la respuesta de una (1) persona frente al apoyo de profesores de la Universidad de Antioquia.

Finalmente se puede afirmar que todas las escuelas necesitan de la conformación de trabajo colaborativo entre los profesionales de la institución o profesionales que estén por fuera y tengan la convicción, de dar un punto de vista que pueda enriquecer el trabajo pedagógico, esta es la forma de apoyar los procesos de inclusión en las instituciones educativas. Es un proceso que hay que iniciar e impulsar en pro de una atención integral a todos los estudiantes.

En toda institución es necesario todo profesional que este decidido a liderar la inclusión educativa como fuente de calidad, especialmente hablando del maestro de apoyo, pero sin la colaboración y cooperación de los demás actores es difícil construir los apoyos, todos son necesarios para que se de una educación para la diversidad.

“Es necesario entonces, profundizar en los factores y condiciones que hacen posible avanzar hacia prácticas inclusivas, transformando la cultura escolar en una cultura de colaboración y valorización de la diversidad, de respeto por las creencias y condición del otro y de mejoramiento de las expectativas de los profesores con respecto a las potencialidades de aprendizaje de sus alumnos.” (MEB, 2000-2003: 98)

PREGUNTA NÚMERO 6

¿Cómo concibe la figura del maestro de apoyo? ¿Cuál cree que son sus funciones?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Concepción		Funciones	
Fundamental, importante, oportuna.	3	Búsqueda de metodologías adecuadas.	3
		Apoyo.	1
		Acompañamiento (familia, docente y niño).	1
		Acompañamiento docente.	1
El que apoya la labor del docente regular.	1	Apoya con sus conocimientos a manejar ciertas dificultades.	1
Como una ayuda al estudiante.	1	Estar pendiente de las debilidades que presentan en áreas psicológicas, motriz, social, académica.	1
		Tomar acciones frente a las debilidades y gestionar con otros profesionales en colaboración con la administración de ser necesario.	1
Muy interesante y positiva.	1	Acompañamiento educativo desde la terapia, el respeto.	1
		Es un trabajo individualizado.	1
Educador que brinda una educación personalizada.	1	Brindar estrategias.	4
		Brinda al maestro todas las herramientas para abordar las necesidades.	3

		Brindar conocimientos.	2
		Facilitar el dialogo.	1
Quien detecta el problema, sabe buscar y clasificar asertivamente estrategias.	1	Diagnosticar.	1
Amigos que ayudan la docente con su saber específico.	1	Apoyar con los alumnos al docente.	1
Personas que brindan estrategias para mejorar nuestra labor.	1	Trabajar con el niño con dificultades.	2
Es como un psicólogo.	1		
Que eran las personas que sacaban los niños a otro espacio o a la que se le llevan.	1		
Una persona que colabora, apoya y sabe como tratar a los alumnos.	2	Volver a retomar los temas vistos del profesor.	1
Excelente, capacitado para abordar la población con N.E.E.	1	Orientar y apoyar lo procesos de enseñanza – aprendizaje.	5
Es un consejero, una segunda opinión, un facilitador, un cómplice.	1	Se tratar de hacer lo mismo pero diferente para llegar un mismo objetivo.	1
La persona que me va a ayudar a fortalecer mis puntos débiles.	1	Comparte información, conocimientos y experiencias.	1
Una persona que sirve como guía que aporta ideas y estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, especialmente en aquellos que tienen necesidades.	1	Sugerir actividades y talleres especiales.	1
		Sugerir fuentes de información para que podamos enriquecer nuestros conocimientos.	1
Buena y ayuda necesaria.	1	Encaminada a resolver los problemas de desatención, hiperactividad, dándonos herramientas y formas de trabajo.	1
Una persona capacitada, amiga que apoya a mi labor docente.	1	Ayudar a detectar la problemática.	1

Apoya al maestro formador.	1	Acompaña a los niños que tienen dificultades.	1
El que apoya, ayuda y sugiere.	1	Que puede remplazar al maestro regular en algún momento.	1
		Un apoyo reciproco.	1
		Trabajo cooperativo.	1
Apoya desde la parte del conocimiento.	1	Dinamiza, analiza a los estudiantes y decide si el chico debe ser remitido a otro profesional.	1
Apoya en el comportamiento de los estudiantes.	1		
Una persona que viene a orientar, participar de procesos educativo con los alumnos con N.E.E.	1	Observación.	1
		Mejoramiento (en el avance y fortalecimiento en proceso educativos).	1
Dos personas pensaban que eran las personas que sacaban los niños a otro espacio.			

Con respecto a la pregunta que hace referencia a ¿Cómo conciben la figura del maestro de apoyo? y ¿Cuáles son sus funciones?, los profesores responden:

En cuanto a la concepción del maestro de apoyo: cuatro (4) de los entrevistados creen que es fundamental y oportuna; uno (1), considera que es quien apoya la labor del docente regular; uno (1), lo ve como una ayuda al estudiante; uno (1), considera que la figura es muy interesante y positiva; uno (1), lo concibe como un educador que brinda una educación personalizada; uno (1), piensa que éste es quien detecta el problema, sabe buscar y clasificar estrategias; uno (1), lo define como aquel amigo que ayudan al docente con su saber específico; uno (1), lo concibe como una persona que brinda estrategias para mejorar la labor; es como un psicólogo, otro (1) profesor, entiende esta figura como aquella persona que saca los niños a otro espacio; dos (2), consideran que es una persona que colabora, apoya y sabe como tratar a los alumnos; uno (1) piensa que es excelente y que está capacitado para abordar

la población con N.E.E.; uno (1), lo ve como un consejero, una segunda opinión, un facilitador y un cómplice. Otro (1), cree que el maestro de apoyo es la persona que le va ayudar a fortalecer los puntos débiles; uno (1), piensa que es una persona que sirve como guía, que aporta ideas y estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, y especialmente en aquellos que tienen necesidades; uno (1), considera que la figura del maestro de apoyo es buena, de ayuda y necesaria; otro (1), la concibe como una persona capacitada y amiga que apoya la labor del docente; uno (1), piensa que es un apoyo al maestro formador; uno (1), la ve como un apoyo que ayuda y sugiere; uno (1), la concibe como el que apoya desde la parte del conocimiento; uno (1), cree que es una persona que orienta, y participa del proceso educativo con alumnos.

En cuanto a la función del maestro de apoyo. Uno (1) responde que la función es de apoyo; tres (3), que es de búsqueda de metodologías adecuadas; uno (1), que es de acompañamiento a familia, docente y niño; uno (1), considera que la función es simplemente acompañamiento al docente, otro (1), piensa que es de apoyar con sus conocimientos el manejo de ciertas dificultades; uno (1), cree que el maestro de apoyo debe de estar pendiente de las debilidades que presenten los estudiantes en áreas como la psicológica, motriz, social y académica; uno (1), piensa que este profesor debe de tomar acciones frente a las debilidades y gestionar con otros profesionales, en colaboración con la administración de ser necesario; uno (1), piensa que el maestro en mención es el encargado de brindar acompañamiento educativo desde la terapia y el respeto, otro (1), dice que éste debe de brindar un trabajo individualizado; cuatro (4), consideran que el profesor de apoyo es el encargado de brindar estrategias; dos (2), que es quien debe brindar conocimientos; uno (1), que es el que debe facilitar el diálogo, cuatro (4), dicen que es quien brinda al maestro todas las herramientas para abordar las necesidades; uno (1), piensa que la función es de diagnosticar; uno (1), cree que es de apoyar al docente con los

alumnos; dos (2), consideran que es de trabajar con el niño con dificultades, cinco (5), piensan que es de retomar los temas vistos por el profesor; cinco (5), creen que es de orientar y apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje; uno (1), piensa que el maestro de apoyo debe de hacer lo mismo que el maestro regular pero de forma diferente para llegar a un mismo objetivo; uno (1), considera que es de compartir información, conocimientos y experiencias; uno (1), que es de sugerir actividades y talleres especiales; uno (1), que es de sugerir fuentes de información para enriquecer los conocimientos de los maestros regulares; uno (1), piensa que el quehacer del maestro está encaminado a resolver los problemas de desatención e hiperactividad, dando herramientas y formas de trabajo; uno (1), expresa que esta función es de ayudar a detectar las problemáticas; uno (1), considera que es de brindar apoyo reciproco, uno (1), que puede reemplazar al maestro regular en algún momento, uno (1), que es de brindar trabajo cooperativo; uno (1), es quien dinamiza, analiza a los estudiantes y decide si éste debe ser remitido a otro profesional; uno (1), es de observación; uno (1), es de mejoramiento en el avance y fortalecimiento en procesos educativos.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Con respecto a lo anterior, se puede resaltar que algunos docentes tienen una concepción acertada respecto a la figura del maestro de apoyo, pues apuntan a que éste, es una persona capacitada, que apoya tanto, el proceso de enseñanza del docente regular como el proceso de aprendizaje del estudiante. Los profesores de la institución conciben la figura del maestro de apoyo como importante, fundamental, oportuna, interesante y positiva, porque complementa con su presencia, y conocimientos el proceso de enseñanza del docente de nivel, grado y área, y el proceso de aprendizaje del estudiante. Es un apoyo y una ayuda a la labor docente, porque se encarga de evidenciar en el aula las dificultades que el docente no alcanza a ver, y a su vez planear

estrategias para que éste las ejecute, y de esta forma, fomente la participación del estudiante en las diferentes actividades que se lleven a cabo dentro del aula, facilitando la interiorización de información, y por ende la adquisición de un aprendizaje más amplio y significativo. El maestro de apoyo ayuda al docente a fortalecer los puntos débiles, en esta medida se puede afirmar que es partir de la observación que este hace en el aula como logra identificar dificultades que hay en el proceso de enseñanza y con base en éstas, propone varios métodos que le permiten mejorar su quehacer como docente

El maestro de apoyo también es concebido como aquella persona capacitada para enfrentar las necesidades educativas especiales, porque a diferencia del docente; él tiene el conocimiento, la habilidad de diseñar e implementar estrategias que faciliten un aprendizaje óptimo desde las capacidades, habilidades y dificultades.

Con relación a las funciones del maestro de apoyo, algunas respuestas dan cuenta del conocimiento que tienen los profesores sobre las funciones de éste, la mayoría consideran que su “labor” está dirigida a sensibilizar a la comunidad educativa frente a la inclusión; implementar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza del maestro, y por ende la adquisición de un aprendizaje significativo en el estudiante; trabajar con familia cuando sea necesario, y también colaborar en la detección de aquellos estudiantes que deben ser evaluados por otro profesional para que se establezca un diagnóstico; y llevar a cabo un trabajo individualizado con aquellos que realmente lo necesiten. Es importante precisar que las funciones del maestro dentro de una institución educativa están determinadas por las necesidades que demande ésta.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Concepción		Funciones	
Como herramienta necesaria para que la inclusión se de.	1	Apoyar	3
		Asesorar	11
Un orientador de procesos	4	Capacitar (docentes, familias)	8
Facilitador de estrategias	5	Acompañar (familias, docentes, estudiantes)	1
		Facilitar estrategias	10
Persona profesional que conoce su área.	1	Motivar	1
		Observar detalles que el docente no percibe	6
Persona que atiende casos específicos.	2	Diagnosticar	2
		Evaluar procesos	2
Persona que llena vacíos que el docente no puede llenar	2	Cubrir las necesidades del educando	1
Trabajador pedagógico	1	Gestionar y promover	1
Necesario	2	Guiar a los padres de familia	1
Persona organizada	1	Reforzar	1
Persona formadora	1	Remitir	1
Muy importante	7	Cuestionar al docente sobre sus practicas (nuevo)	1
Es un profesional	1	Intervenir según la necesidad	1
Es un observador	1	Dejar memorias del trabajo realizado con el estudiante	1
Complemento valioso para la labor educativa.	1	Ayudar en el proceso de enseñanza	1
Apoyo indispensable para todo maestro.	2		

En cuanto a la concepción del maestro de apoyo de la entrevista realizada: uno (1), concibe la figura del maestro de apoyo como una herramienta necesaria para que la inclusión se dé; cuatro (4), lo conciben como un orientador de procesos; cinco (5), como un facilitador de estrategias; uno (1), como una persona profesional que conoce su área; dos (1), como aquel que atiende casos específicos; dos (2), como el que llena vacíos que el docente no puede llenar; uno (1), dice que es un trabajador pedagógico; uno (1), dice que lo concibe como una persona organizada; uno (1), como una persona formada; uno (1), menciona que concibe la figura como muy importante; uno (1), lo concibe como un profesional, uno (1), dice que es un observador; uno

(1), lo concibe como un complemento valioso para la labor educativa; dos (2), lo conciben como un apoyo indispensable para todo maestro y, finalmente dos (2) conciben su labor como necesaria.

En cuanto a las funciones del maestro de apoyo: tres (3) docentes creen que es la de apoyar; once (11), mencionan que asesorar; ocho (8), dicen que es capacitar (docentes, familias); uno (1), cuenta que es acompañar (familias, docentes, estudiantes); diez (10), consideran que es facilitar estrategias; uno (1), expresa que es motivar; seis (6), opinan que observar detalles que el docente no percibe; dos (2), argumentan que es diagnosticar; dos (2), mencionan que es evaluar procesos; uno, dice que cubrir las necesidades del educando; uno (1), cree que es gestionar y promover; uno (1), piensa que es guiar a los padres de familia; uno (1), que es reforzar; uno (1), que remitir; uno (1), menciona que cuestionar al docente sobre sus practicas; uno (1), que intervenir según la necesidad; uno (1), considera que es dejar memorias del trabajo realizado con el estudiante y finalmente una (1), cree que es ayudar en el proceso de enseñanza.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Comparando las respuestas expresadas por los docentes en la primera y segunda entrevista se puede evidenciar que: con relación a la concepción que tienen sobre el maestro de apoyo hay respuestas que persisten y otras que cambian:

Entre las respuestas que persisten se encuentra que: dos (2) conciben al maestro de apoyo como aquel que colabora al docente de nivel, grado y área con su labor brindando asesoría y acompañamiento a éste dentro y fuera del aula, con sugerencias y estrategias que le permitan abordar las dificultades de los estudiantes, y a su vez, avanzar en el proceso de enseñanza de acuerdo

con los estilos y ritmos de aprendizaje de éstos; cinco (5), expresan que el maestro de apoyo es un profesional capacitado en un saber específico, que refuerza la labor docente y ayuda a fortalecer los puntos débiles del proceso educativo, a través del trabajo cooperativo con éstos, la mediación y el modelamiento de estrategias, la planificación creativa, flexible y pertinente de espacios de aprendizaje, la investigación permanente, y la promoción de nuevas políticas educativas.

Las respuestas que cambian hacen referencia a: cinco (5) docentes consideran al maestro de apoyo como fundamental y oportuno, porque complementa con su presencia y conocimientos el proceso de enseñanza del docente, y el aprendizaje del estudiante. Además se convierte en un compañero y orientador de la familia, y un mediador y modelo en la aplicación de estrategias para la atención educativa en y para la diversidad. Es importante resaltar que en la segunda entrevista la visión de los docentes se amplió como producto de los procesos de asesoría, capacitación y acompañamiento en el aula que se les brindó. Esto se confirma cuando a las 5 respuestas anteriores, se suman cuatro (4), expresando que el maestro de apoyo además de fundamental y oportuno es importante y necesario.

Otra concepción ampliada es la del maestro de apoyo como facilitador de estrategias, inicialmente dos respuestas coincidieron con ello, actualmente se suman tres (3), que consideran que éste, también sugiere y modela estrategias, y de esta manera, contribuye a la optimización de las prácticas educativas y a la interiorización del conocimiento por parte de los estudiantes.

En otras de las respuestas expresadas por algunos docentes en la entrevista inicial, se rescata que: cinco (5) ven al maestro de apoyo como el que ayuda a mejorar el comportamiento de los estudiantes, pues es quien tiene las bases

teóricas y prácticas para abordar las dificultades más marcadas dentro del aula.

Para concluir, es pertinente resaltar que algunas respuestas mencionadas por los docentes, en la entrevista inicial, se evidencian aisladas de la verdadera concepción del maestro de apoyo; uno (1) de ellos lo ve como un psicólogo, seguramente, porque alguna de las acciones que éste realiza dentro de una institución se confunden como lo son el dialogar con los estudiantes, docentes y familia sobre las fortalezas y dificultades del proceso educativo, asesorar y acompañar la forma en que brindan la enseñanza las familias y los docentes y el aprendizaje de los estudiantes; los dos (2) últimos, piensan que el maestro de apoyo es aquella persona que saca a los niños del aula para brindarles una educación específica e individualizada. Esta percepción, puede ser consecuencia de la poca actualización y desinterés frente a las políticas educativas actuales de inclusión, que tienen como objetivo principal brindar una “educación para todos”, es decir, una educación que respete la diversidad de los estudiantes que se encuentran dentro de las aulas, y que optimice los aprendizajes desde las necesidades e intereses de todos los que integran la comunidad educativa.

Respecto a las funciones del maestro de apoyo expresadas por los docentes en la entrevista inicial y final, se rescata que: hay respuestas que cambian, se amplían, persisten y que no corresponden a las funciones reales de maestro de apoyo, y otras que no cambian y se evidencian en la primera entrevista.

Con relación a las respuestas ampliadas se puede decir que: en la primera entrevista diez (10) docentes expresaban que el maestro de apoyo debe de brindar estrategias y sugerir algunas actividades y talleres para mejorar las practicas educativas; a estos docentes se suman tres (3) que amplían la concepción que tienen del maestro de apoyo y la labor que este puede o no

desempeñar. Otra de las funciones del maestro de apoyo que actualmente expresan seis (6) docentes, es la de apoyar el proceso de enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Es pertinente anotar que inicialmente solo eran tres (3) los que tenían esta percepción, que fue ampliada a través de la iniciativa, el interés y la participación de los docentes en las capacitaciones y asesorías brindadas por las maestras de apoyo.

En la entrevista final, doce (12) expresan que el maestro de apoyo debe de capacitar a docentes y a familia sobre las nuevas políticas de inclusión educativa; tres (3), opinan que éste debe gestionar y promover apoyos y recurso que cualifiquen la labor docente, que optimicen los procesos de enseñanza y que, inciten a las familias a participar del proceso educativo de sus hijos; uno (1) considera que éste debe dejar memorias del trabajo que realice con los estudiantes, porque es a partir de esta información que se puede planear una enseñanza certera, es decir, diferentes temáticas, actividades y estrategias que faciliten el aprendizaje significativo en el estudiante.

Entre las respuestas que persisten y cambian, pero que se encuentran aisladas de las funciones reales del maestro de apoyo, se destaca que: un (1) docente en al entrevista inicial y final, opina que una de las funciones del maestro de apoyo es la de reforzar temas que los estudiantes ya han abordado. Esta concepción se da por la confusión que se tiene del maestro de apoyo como la persona que reemplaza al docente cuando éste no está, y como aquél que saca del aula a los estudiantes que tienen dificultades mas relevantes, para repasar las temáticas de manera más intensa e individualizada; un (1) docente expresa una opinión equivocada sobre las funciones del maestro de apoyo, porque considera que éste es el encargado de brindar un acompañamiento desde la terapia, por lo que es importante

mencionar que esto se da por el poco conocimiento y actualización acerca del tema.

Una de las respuestas que cambia pertenece a: un (1) docente que inicialmente consideraba que una de las funciones del maestro de apoyo es la de diagnosticar Necesidades Educativas Especiales, esto puede ser debido al tabú que se tiene de éste como el “todero”, o sea, como aquel que puede hacer de todo, medicar, diagnosticar... porque supuestamente está dotado de conocimientos y experiencias que le permiten desempeñar su labor desde otros campos. En la segunda entrevista se observa que ya son dos (2) los docentes que opinan igual, esto es consecuencia del poco interés, participación y aceptación que mostraron algunos docentes en los procesos de asesoría, capacitación y acompañamiento que se les brindó relacionada con la inclusión educativa y todo lo que ésta encierra.

Una respuesta que persiste está relacionada con la función de acompañamiento a familias, docentes y estudiantes por parte del maestro de apoyo. Inicialmente dos (2) docentes opinaban que ésta era la función principal, actualmente, solo uno (1) sigue opinando lo mismo. El hecho que un docente ya no tenga esta opinión puede ser causa de la amplia información que recibieron en una de las capacitaciones acerca del tema, y que pudo haber generalizado el rol y las funciones de éste, en otras palabras, los docentes interiorizaron gran cantidad de información que se les proporcionó y por lo tanto ampliaron su perspectiva con relación al tema, tanto que ya no conciben la función mencionada como primordial, sino que hay otras importantes que deben ser expresadas

En cuanto a las respuestas que no cambian y que se evidencian en la primera entrevista se resalta: cuatro (4) docentes consideran como una de las funciones del maestro de apoyo la de gestionar un trabajo cooperativo basado

en el trabajo recíproco entre los docentes, estudiantes, familias, directivos y todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo. Por que éste permite el intercambio de conocimientos y de puntos de vista frente a diferentes situaciones, y de esta manera facilita la construcción de aprendizajes significativos, y el desempeño activo de los distintos roles en el proceso educativo; tres (3) docentes consideran que el maestro de apoyo debe realizar un trabajo individualizado con aquellos estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje. Esta respuesta puede ser consecuencia de la poca claridad de esta persona frente a las verdaderas funciones del maestro de apoyo, y aunque éste hace sugerencias y propone estrategias a partir de las dificultades mas evidentes dentro del aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no trabaja de manera individualizada con estudiantes específicos; tres (3) docentes consideran que éste debe compartir conocimientos, información y experiencias, porque es a partir de esto que se aclaran temáticas, se desaprende y se aprende de nuevo para llevar a cabo practicas pedagógicas con calidad. Para finalizar, tres (3) docentes, opinan que el maestro de apoyo debe ayudar a detectar las necesidades de los estudiantes y determinar cuáles de éstos deben ser remitidos a otros profesionales; pues éste, tiene el conocimiento y las bases teóricas para identificar las dificultades, y decidir qué estudiante debe asistir, o no, a un médico o psicólogo para ser evaluado o remitido a otros profesionales en caso de que sea necesario. Aunque el maestro de apoyo está en capacidad de hacer esto, también puede preparar al docente de nivel, grado y área para que él mismo, identifique las necesidades de sus estudiantes y haga remisiones cuando sean necesarias.

PREGUNTA NÚMERO 7

¿Cuáles cree que son sus necesidades formativas para la atención a la diversidad?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Estrategias para trabajar en el aula con Necesidades Educativas.	10
Conocer las diferentes N.E.E.	6
Obtener herramientas para detectar las dificultades.	3
Metodologías.	3
Procesos de inclusión.	2
Hiperactividad.	2
Braille.	1
Como llevar un proceso para dar solución a las dificultades.	1
Como se hace el acompañamiento con las familias.	1
Conocimiento educación especial.	1
Dificultades de atención.	1
Estrategias para el comportamiento.	1
Lengua de señas.	1
Políticas de inclusión.	1
Programación neurolingüística.	1
Psicología educativa y re-educación.	1
Técnicas de manejo de grupo con características diferentes.	1
Trabajar sobre el TDA.	1
Trabajo con síndromes.	1

De los 21 docentes entrevistados, diez (10) manifestaron necesitar estrategias para trabajar en el aula con las necesidades educativas; seis (6), consideran necesario conocer las diferentes Necesidades Educativas Especiales; cuatro (4), manifestaron tener interés por conocer sobre el TDAH, utilizando diferentes denominaciones para referirse a este trastorno como "TDA", "dificultades de atención" e "hiperactividad"; tres (3), solicitan que se les capacite en metodologías; otros tres (3), desean conocer herramientas para detectar las dificultades de los estudiantes; dos (2), muestran una inquietud específica por los medios de comunicación utilizados por las personas en

situación de discapacidad sensorial y dos (2) más, se interesan por conocer sobre los procesos de inclusión.

Un (1) docente manifestó interés por conocer sobre las políticas de inclusión; uno (1), quiere conocer la forma de llevar un proceso para dar solución a las dificultades; otro (1), manifiesta su necesidad en términos de técnicas de manejo a grupos con características diferentes; otro (1), se inquieta más por aquellas estrategias que se implementan para abordar problemas de comportamiento; uno (1) más, desea conocer sobre los diferentes síndromes y uno (1) de los docentes, manifestó el deseo por conocer sobre la educación especial. Un (1) docente hizo alusión a la familia, considerando necesario conocer el cómo acompañarlas; otro (1) de ellos se interesa por la programación neurolingüística, y otro (1) por la psicología reeducativa y re-educación.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO.

El interés que la mayoría de los docentes manifiesta por adquirir estrategias para abordar las necesidades educativas, permite interpretar que el repertorio con el que cuentan es pequeño, lo que por ende, impide que se de respuesta a distintas necesidades y situaciones de aprendizaje, también, pone en evidencia el poco conocimiento que éstos tienen frente a los estilos y ritmos de aprendizaje que cada estudiante posee, y la importancia de tener claridad frente a éstos elementos a la hora de elegir y aplicar un estrategia al interior de un aula, en relación a esto, encontramos la necesidad expuesta en términos de técnicas, que se puede interpretar como una búsqueda de la “formula mágica” que da solución a los problemas que pueden o no presentarse en las aulas, frente a esto, en el material de formación docente “educar en la diversidad” señala que “no existe el único método o estrategia ideal para todos, porque cada alumno tiene estilos de aprendizaje,

competencias e intereses distintos; una estrategia que puede ser muy efectiva para un alumno puede no resultar con otro” (MEB, 2000-2003: 166). A estas necesidades se puede sumar el interés referido al Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el cual se expuso mediante el uso de nominaciones como TDA, “dificultades de atención” e “hiperactividad” y ante lo cual se puede concluir que hay un conocimiento superficial sobre el tema, y una necesidad por saber estrategias específicas que ayuden en el trabajo con este trastorno.

Por otro lado, del interés por conocer sobre las Necesidades Educativas Especiales, se puede suponer, que hay una aparente preocupación por conocer las características específicas de aquellos que para algunos se salen del estudiante promedio, situación que puede llevar a una sutil exclusión si no se orienta adecuadamente, y que puede ir en contraposición con la atención educativa en y para la diversidad; la cual pretende que las aulas sean espacios incluyentes, donde las barreras para el aprendizaje y la participación sean cada vez menos.

Así mismo, cuando se solicitan herramientas para detectar las dificultades de los estudiantes, se puede presumir un innecesario interés por nombrar o clasificar según las características de los individuos, evidenciándose un desconocimiento del “otro” como diferente y una perspectiva equivocada de las funciones del maestro de apoyo, el cual, no orienta su gestión en diagnosticar.

Frente al tema de inclusión se manifestaron carencias referidas a la política y los procesos de inclusión, por lo que se puede deducir que hay una necesidad por conocer las políticas y prácticas pedagógicas actuales que se deben estar desarrollando, en otras palabras, se evidencia una necesidad en términos de actualización. También se manifestó un deseo por conocer sobre la educación

especial, necesidad que es ambigua en su presentación, pues la educación especial como disciplina requiere de un proceso de formación largo, pero si el interés es mas superficial y solo hace referencia a aspectos generales como su historia, bases conceptuales y fundamentos pedagógicos, se puede dar respuesta, mostrado además su aplicabilidad y papel en la atención educativa en y para la diversidad.

Por otra parte, se hizo alusión a la familia, considerándose necesario tener conocimiento sobre la forma adecuada de acompañarlas. Es así, como se puede suponer que al valorar la importancia de la familia en el proceso formativo de los estudiantes, se entiende que la responsabilidad no es sólo del docente o la institución, sino un trabajo conjunto, donde la familia no está por fuera, sino que es pieza fundamental para facilitar, generar y cimentar los contenidos y acciones que se desarrollan en la institución educativa.

Por último, la necesidad de conocer sobre temas como la programación neurolingüística y la psicología reeducativa y re-educación, pone de manifiesto cierta ambigüedad respecto a las funciones del profesional de apoyo, pues este interés hace alusión a dos temas específicos frente a los cuales desde las funciones del maestro de apoyo, solo es posible sugerir bibliografías actuales o fuentes confiables que sirvan como referente.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La formación debe ser permanente.	7
Estrategias.	5
Necesidades Educativas.	5
Conceptualización sobre inclusión.	3
Estrategias específicas sobre el TDAH.	2
Aprender a evaluar la pertinencia de las estrategias.	1
Autismo.	1

Capacitación en ciencias afines con la educación como sociología y psicología.	1
Cómo trabajar con discapacidad intelectual.	1
Manejo de masas.	1
Recursos técnicos para implementar estrategias.	1
Talento excepcional.	1
Tener mas ayuda Psicológica.	1
Trabajo dirigido.	1

De los 21 docentes entrevistados, siete (7), expresaron que la formación debe ser permanente; cinco (5), consideran necesario conocer estrategias generales; otros cinco (5), manifestaron tener interés por conocer sobre las diferentes Necesidades Educativas; tres (3), desean ampliar la conceptualización sobre el tema de inclusión; dos (2), señalan que necesitan profundizar en las estrategias específicas para el trabajo con las dificultades propias del TDAH; uno (1), desea aprender a evaluar la pertinencia de las estrategias implementadas; otro (1), manifiesta interés por conocer sobre el autismo; un docente (1), desea capacitarse en ciencias afines a la educación; uno (1) más, quiere conocer la forma de trabajo implementada en la discapacidad intelectual; otro (1), solicita que se le capacite en el manejo de masa, otro (1) más, necesita conocer recursos técnicos para implementar estrategias, uno (1), se interesa por conocer sobre el talento excepcional, otro (1), considera necesario tener mas ayuda psicológica, y finalmente un (1) docente, desea conocer sobre el trabajo dirigido.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Comparando la información inicial, con la obtenida en la segunda entrevista, se encuentra que la mayoría de los docentes actualmente consideran que la formación debe ser permanente, consideración que no se había presentado en las primeras entrevistas y que se puede atribuir a la actualización que mediante las capacitaciones se hizo en diferentes temas de interés, con

relación a esto el Ministerio de Educación del Brasil (2000-2003:6), expresa que “las reformas educativas y la respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado exigen nuevas competencias de los docentes que requieren acciones sostenidas de formación”. Seguidamente, con una reducción de un 50% se encuentra la necesidad de conocer estrategias, que en el caso de la segunda entrevista se plantean como generales, esta variación, pone en evidencia la influencia que tuvo brindar estrategias tanto en las capacitaciones como en el acompañamiento en el aula, las cuales, se presentaron aplicables para todo el grupo y no para una población específica.

También, se encuentra el interés por conocer sobre las necesidades educativas, la cual cuantitativamente solo disminuye en un docente, no obstante, se percibe un cambio conceptual significativo, pues los cinco docentes que manifiestan dicho interés en la segunda entrevista, ya no hacen referencia a las necesidades educativas especiales, sino a las necesidades educativas, lo que permite interpretar que actualmente estos docentes comprenden que las necesidades, no precisamente aparecen cuando hay una discapacidad, cualquier persona en cualquier momento de la vida puede presentar una necesidad educativa, Booth, T., Ainscow, M. (2000: 9), frente a esto dice que “no todos los estudiantes identificados como con discapacidad son también identificados como con necesidades educativas...” o viceversa.

Por otro lado, está el anhelo por ampliar la conceptualización sobre inclusión, el cual, es expresado nuevamente por tres docentes, no obstante, al iniciar el proceso de capacitación se abordaron temas como: políticas de inclusión y atención a la diversidad, necesidades educativas, barreras para el aprendizaje y la participación, PEI y flexibilización curricular, estos temas sirvieron como base para responder a las necesidades planteadas por los docentes inicialmente, sin embargo éstos cambiaron durante el proceso por diversas razones como traslados, licencias o renunciaciones, situación que explica la

persistencia en dicho interés. Pero es importante tener en cuenta que la inclusión educativa es un tema extenso que no se abarca con totalidad en una o dos capacitaciones, para conocer a fondo sobre ésta, se debe profundizar.

Respecto a la necesidad de conocer estrategias específicas para el Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), se observa una disminución de 4 docentes en la entrevista inicial a 2 docentes en la final, según esto, se puede decir que se dio respuesta parcialmente a la necesidad expresada en la entrevista inicial y aunque hubo dos momentos para abordar el tema, no todos los docentes participaron activamente en las capacitaciones, algunos estuvieron ausentes y otros no tenían la disposición para atender. Sin embargo, se nota un cambio conceptual en el personal docente de la institución, en tanto que en la segunda entrevista se refieren a este trastorno con su nombre y no con denominaciones como TDA, dificultades de atención o solo hiperactividad, como se presentó en la entrevista inicial.

Con relación al tema de las estrategias, en la segunda entrevista hay un docente que desea aprender a evaluar la pertinencia de las estrategias aplicadas, este interés no se presentó en la entrevista inicial, pero permite advertir como actualmente se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje es algo que debe ser evaluado constantemente, y que las estrategias que funcionan para un contenido o un momento específico pueden o no funcionar para otro, que las estrategias deben ser planeadas o elegidas de acuerdo a las particularidades del grupo. R. Blanco (1999), citado por el MEB (2000-2003:165-166), dice que “dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir lograr el mayor grado

posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno”

Por otro lado, la necesidad de conocer sobre temas específicos como el autismo, el talento excepcional y la discapacidad intelectual, que se observa en la primera entrevista en temas como el síndrome de down, ya no se puede interpretar como un interés por nombrar o etiquetar a los estudiantes, sino como un deseo por profundizar sobre éstos, situación que varía en comparación con la entrevista inicial, en la cual el interés por diferenciar o etiquetar era marcado, evidente en repuestas como “obtener herramientas para detectar dificultades” que actualmente no aparece. Este cambio, se explica en la claridad que se dio frente al tema de necesidades educativas y barreras para el aprendizaje y la participación, sumando a esto, que en el transcurso de la investigación se dio claridad frente a la función del maestro de apoyo, quien debe identificar y minimizar las barreras existentes, maximizando los recursos que apoyen ambos procesos.

Otras necesidades manifestadas para atender la diversidad, que aparecen en la segunda entrevista como nuevas y que no tienen una relación directa con la atención a la diversidad y las funciones del maestro de apoyo fueron: la capacitación en ciencias afines con la educación como sociología y la psicología, el manejo de masas, recursos técnicos para implementar estrategias y el tener mas ayuda psicológica, frente a este último interés es importante anotar, que si bien el psicólogo se puede asumir como un profesional de apoyo en un equipo interdisciplinario, no es quien orienta en la atención a la diversidad. Pero esta situación de manifestar necesidades sin relación con la atención la atención a la diversidad, también se presentó en la primera entrevista y se interpretó como poca claridad frente a las funciones del maestro de apoyo, interpretación que puede aplicar en esta segunda entrevista, aclarando que varias respuestas dadas, parten de docentes que no

participaron en todas la capacitaciones y que por ende no tienen una perspectiva amplia frente a la inclusión educativa y el maestro de apoyo.

En comparación a la entrevista inicial se observa como la cantidad necesidades de formación disminuye significativamente, desapareciendo necesidades como: técnicas de manejo de grupo con características diferentes, la forma de hacer el acompañamiento con las familias, el conocimiento de la educación especial, conocer la forma de llevar un proceso para dar solución a las dificultades, necesidades a las cuales se puede decir se les dio respuesta a través de las funciones de asesoría, capacitación y acompañamiento que se desarrollaron en la institución.

PREGUNTA NÚMERO 8

¿De qué manera articula su labor pedagógica con el acompañamiento de las familias en el proceso de aprendizaje de los hijos?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Diálogo.	15
Sugerencias para las familias.	6
En las reuniones y citaciones con lo padres.	3
Informar y orientar sobre los procesos.	3
Comparte metodología y estrategias con los padres.	2
Es muy difícil.	2
Vía telefónica.	2
Lazos cercanos con los padres.	2
Escuela de padres (reflexiones de casos reales).	2
Observación con familias.	1
Trabajo conjunto con la psicóloga.	1
Confrontación alumno – familia.	1
Pone tareas para la casa.	1
Planea temas con actividades cotidianas.	1
Notas.	1

A esta pregunta, quince (15) docentes, responden que utilizan el diálogo como medio para articular su labor pedagógica con el acompañamiento a las familias; otros cuatro (4), responden que hacen sugerencias para la familia; dos (2), comparten metodologías y estrategias con los padres; tres (3) más, informan y orientan a los padres sobre los procesos que se están llevando con sus hijos; dos (2), establecen lazos cercanos con los padres; un (1) docente, hace observación con la familia; dos (2), lo hacen por medio de reflexiones de casos reales en la escuela de padres; tres (3) profesores, responden que esta articulación entre la labor pedagógica y familia, se hace sólo en las citaciones y reuniones con los padres ; uno (1), plantea que se hace por medio de la entrega de notas; un (1) maestro, responde que la articulación se realiza con las tareas que se ponen para la casa; otro (1), diseña temas con actividades cotidianas; dos (2), dicen que lo realizan por vía telefónica; otros dos (2) afirman que es muy difícil y por último, uno (1) responde que la articulación se hace en el trabajo conjunto con la psicóloga.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

De lo anterior, puede concluirse que la mayoría de los maestros articulan su labor pedagógica con el acompañamiento a las familias, empleando el dialogo, como un instrumento que les permite tener un contacto directo con los padres para informar sobre las dificultades, orientar los procesos desde la casa y conocer las situaciones que rodean al niño en su contexto inmediato.

También, se encuentra que algunos docentes hacen sugerencias para la familia, comparten metodologías y estrategias, les informan y orientan sobre los procesos que se están llevando con sus hijos, establecen lazos cercanos con éstos, hacen observación con la familia, utilizan la reflexión de casos reales. Lo cual refleja que éstos maestros conciben que el proceso educativo

no se acaba en la escuela si no que debe extenderse a los contextos inmediatos de cada uno de los estudiantes, creyendo además que del acompañamiento y uso de estrategias adecuadas por parte de los padres, dependerá que los estudiantes avancen en sus aprendizajes.

Por otra parte, se encuentran otros docentes que presentan una posición muy limitada en cuanto a esta articulación, puesto que la plantean como muy difícil y la restringen sólo a la información de las dificultades. Esto deja ver, que no hay una articulación continua entre familia y estos docentes, lo que limita su comunicación, e incide directamente en el proceso escolar de los estudiantes y la participación de los padres en las actividades desarrolladas por la escuela.

Finalmente, se evidencia que los maestros se remiten a otros profesionales como la psicóloga para apoyar su labor pedagógica, tanto en el aula de clase como con el acompañamiento con la familia, esto, da cuenta de que se considera la educación desde un enfoque interdisciplinario, en el que se busca el desarrollo integral del individuo, permitiéndole al sujeto y a su familia beneficiarse de los apoyos y aportes que cada profesional puede hacer para fortalecer las relaciones familiares y por tanto, el proceso educativo de los estudiantes.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Comunicación	15
Citas	8
Talleres para la casa	3
Visitas domiciliarias	3
Sugerir estrategias de trabajo	3
Por medio de circulares (cuaderno de comunicuémonos)	2
Escuela de padres	2
Taller de habilidades para la vida	2

Reuniones de entrega de notas	2
Realizando actividades que los involucre	1
Brindando confianza	1
Seguimiento oportuno de los estudiantes	1
Capacitaciones	1
Por medio de reflexiones	1
Buscando asesoría con otros profesores	1
Acompañar las familias	1

A esta pregunta quince (15) docentes, responden que utilizan el diálogo como medio para articular su labor pedagógica con el acompañamiento a las familias; ocho (8), citan a los padres; tres (3) más, envían talleres para la casa; tres (3) docentes, realizan visitas domiciliarias; otros tres (3), sugieren estrategias de trabajo para la casa; dos (2), envían circulares informativas a los padres en el cuaderno; dos (2), lo hacen a través de la escuela de padres; dos (2) más, con el taller de habilidades para la vida; dos (2) docentes lo realizan en las reuniones de entrega de notas; uno (1), desarrolla actividades que involucren a los padres; otro (1), les brinda confianza; un (1) docente, hace seguimiento oportuno de los estudiantes; otro (1), por medio de las capacitaciones; uno (1) más, por medio de las reflexiones; Un (1) docente, busca asesoría con otros profesores; y uno (1) más, brinda acompañamiento a las familias.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En la segunda entrevista, se encuentra en comparación con la inicial que 15 docentes sostienen que articulan su labor pedagógica con el acompañamiento de las familias, mediante la comunicación, puesto que a través de las capacitaciones confirmaron que ésta es una de las formas más propicias para desarrollar un trabajo conjunto entre la familia y la escuela.

En segundo lugar, se encuentra que inicialmente 3 profesores hacían citaciones a los padres y en la entrevista final se avanzó a 8, esto puede deberse a que a través de la asesoría los docentes han comprendido la importancia de comunicarse oportunamente con la familia; También, porque los padres se han hecho concientes del compromiso que tienen con el proceso educativo de sus hijos. Pues éstos, “deben mantener una comunicación constante con la escuela, que les permita conocer el trabajo y los objetivos del proceso educativo que desarrollan los profesores, así como proveer la información y el conocimiento que sólo la familia tiene acerca de los alumnos”.(Ministerio de Educación del Brasil 2000-2003:245)

En tercer lugar, se encuentra que en la evaluación inicial 9 docentes hacen sugerencias a la familia y en la evaluación final lo realizan solo 6. Lo anterior indica que los docentes piensan que acompañar a las familias no solo tiene que ver con dar sugerencias sino que propone un trabajo colaborativo entre la familia y la escuela. Pues se reconoce que “las familias y la comunidad más amplia están involucradas desde las etapas iniciales...y... las escuelas no operan en un vacío y que las actitudes de las comunidades pueden ser cruciales para determinar los alcances de las prácticas inclusivas”. (UNESCO / OREALC 2004:153)

En cuarto lugar, se evidencia que inicialmente uno hace trabajo conjunto con la psicóloga, y en la entrevista final se avanza a dos. Esto indica que los docentes entienden que la articulación de su labor pedagógica con la familia, depende tanto de él como de la familia y otros profesionales que hacen parte de la institución.

En quinto lugar, se encuentra que hasta la entrevista final dos docentes sostienen que articulan su labor pedagógica y el acompañamiento a la familia a través de la escuela de padres, pues, éstos lo consideran como un medio

que permite a los padres participar y capacitarse para acompañar el proceso educativo de los estudiantes. A ésta conclusión pudo llegarse, en gran parte por el impacto generado en la familia a través de éstas actividades y que fueron evidenciados por los docentes.

Por otra parte, se encuentra que los docentes ya no se limitan a articular su labor pedagógica solo a través de llamadas telefónicas, con la observación de la familia o con la confrontación de ésta y el estudiante, y tampoco plantean que sea muy difícil. Ahora, en la entrevista final, expresan que utilizan otras actividades más para éste propósito. Algunas de éstas son: las visitas domiciliarias, envío de circulares con información relevante, el seguimiento oportuno a los estudiantes, las capacitaciones, asesorías y talleres de habilidades de la vida diaria. Lo expresado por éstos fue posible en gran medida porque los docentes han comprendido a través de las asesorías brindadas a éstos y a la familia, que es necesario tanto el trabajo que se hace en la escuela como el que se realiza en el hogar, y que este no debe ser aislado sino articulado, lo cual implica un cambio de actitud de ambas partes para que puedan escucharse y comunicarse para lograr avances y favorecer el proceso educativo de los estudiantes. Así lo ratifica El Ministerio de Educación del Brasil (2000-2003:139), al decir que "cuando los padres y los docentes trabajan juntos, se amplían las posibilidades de ofrecerle apoyo a los alumnos y satisfacer de mejor forma sus necesidades educativas".

Finalmente, se encuentra que un docente plantea que articula su labor pedagógica con la familia, acompañándola pero no especifica de que forma lo hace, lo cual demuestra que a este docente le hace falta claridad sobre cómo puede darse este proceso y aún no ha determinado cuales son las estrategias que más pueden favorecer la articulación de su labor con el apoyo a la familia.

ANÁLISIS DEL PROCESO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

Una de las funciones principales del maestro de apoyo, hace alusión al acompañamiento en las aulas de clase, por medio de éste, se observan las prácticas pedagógicas de los docentes, el desarrollo académico de todos los estudiantes y se hacen sugerencias respecto a estrategias que permitan el acceso al aprendizaje, de acuerdo a las características y particularidades que presenten.

En el transcurso de la observación de los espacios pedagógicos, se evidenció que algunos estudiantes experimentaban barreras para el aprendizaje y la participación; esta información se amplió con el reporte brindado por los docentes de nivel, grado y área y se corroboró con la aplicación de una evaluación pedagógica, que permitió identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes en el proceso académico. Estos, para efectos de la investigación, se denominan “grupo específico”.

Durante el acompañamiento realizado a los grados de Preescolar y Básica Primaria, se evidenciaron los siguientes aspectos:

GRADO PREESCOLAR

DIMENSIÓN COMUNICATIVA	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none">✓ Dominan el vocabulario acorde a su edad (cuerpo, vestido, juguetes, colores...).✓ Responden a preguntas abiertas y cerradas que se les hace con relación a la familia u otros temas relacionados con su entorno inmediato.✓ El uso de sustantivos, adjetivos y	<ul style="list-style-type: none">✓ Reconocen y escriben su nombre.✓ Diferencian las vocales de las consonantes.✓ Identifican las ideas principales y secundarias de un texto leído por el docente.✓ Reconocen los indicadores utilizados por el docente para centrar la atención.

<p>verbos, se evidencia de forma simple en su lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocen e imitan sonidos onomatopéyicos, tales como medios de transporte, los animales y algunos electrodomésticos. ✓ Indican de forma adecuada la edad con los dedos. ✓ Nombran colores, relatan experiencias inmediatas y construyen frases de tres y cuatro palabras con facilidad. ✓ Discriminan algunas vocales. ✓ Leen secuencias de imágenes y señalan objetos dentro de las mismas. ✓ Muestran y entregan objetos cuando se les pide de forma plural y/o singular. ✓ Realizan tres órdenes sencillas brindando resultados acordes a las exigencias. ✓ Centran su atención durante determinado periodo de tiempo. ✓ Comprenden, describen y explican lo que ven en las imágenes sin ninguna dificultad. ✓ Extraen ideas principales y los detalles de un texto corto leído por el docente, aunque se concentran más en los detalles que les llaman la atención. ✓ Escriben el nombre inicial. 	
<p>Debilidades</p>	<p>Debilidades</p>
<ul style="list-style-type: none"> ~ Para prestar atención durante 5 minutos o más, requieren de un apoyo verbal, de contacto o gestual. ~ Requieren de apoyo para explicar lo que se les ha leído. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Para prestar atención durante 5 minutos o más.

<p>~ Cuando se les presentan las vocales mezcladas con las consonantes se les dificulta determinar cuales son vocales y cuales no.</p>	
Impacto generado	
<p>Después de realizar el acompañamiento, de usar estrategias para avanzar en el nivel lecto-escritural, se encontró que hubo un avance significativo en cuanto al reconocimiento y la escritura del nombre, la identificación de vocales y su diferenciación con las consonantes; también identifican las ideas principales y secundarias de un texto leído por otra persona. Además del reconocimiento frente a los indicadores utilizados por el docente del grado para centrar la atención.</p> <p>Por otra parte, se observa que los niños de preescolar siguen mostrando dificultades para focalizar la atención durante una actividad escolar; teniendo en cuenta que la atención es “la capacidad de fijarse en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes” (Cañas, 2000), y que es un dispositivo básico de aprendizaje, determinante a la hora de almacenar la información. Por eso, es necesario que la docente de grado use o cree estrategias para desarrollar la capacidad de sostener y de focalizar la atención en los estímulos relevantes y sobre todo, que minimicen el fracaso escolar. Pues es visto que cuando hay trastornos en los procesos atencionales, se encuentran serias repercusiones en el desarrollo global, sobre todo, en el pensamiento u otras funciones superiores que influirán de manera determinante en el desempeño de la tarea escolar.</p>	
GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responden a preguntas ✓ Tres (3) estudiantes tienen la capacidad para establecer una conversación fluida con alguien. ✓ Cuatro (4) muestran un vocabulario acorde a su edad. ✓ Cuatro (4) usan sustantivos, adjetivos y verbos, los cuales se evidencia de forma simple en su lenguaje. ✓ Cuatro (4) responden a preguntas abiertas o cerradas que son familiares para ellos, dependiendo la exigencia de la misma. ✓ Tres (3) cuentan experiencias pasadas e inmediatas de sus vidas. ✓ Tres (3) realizan lectura fluida de imágenes. ✓ Cuatro (4) reconocen e imitan sonidos onomatopéyicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tres (3) reconocen y escriben las vocales. ✓ Tres (3) escriben el nombre completo. ✓ Tres (3) Identifican las ideas principales de un texto leído por el docente.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Tres (3) mostraron dificultades para escribir el nombre de forma convencional, pues hacen omisiones, sustituciones y distorsiones ~ Tres (3), para dar cuenta de textos leídos por otros, aunque, esto no se le atribuye a una falta de comprensión por parte del estudiante, sino a la dificultad de sostener la atención en diferentes actividades. ~ Dos (2), para identificar con facilidad las vocales, concepto que para este momento del curso debía haberse adquirido. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Uno (1) presentan dificultad para reconocer y escribir las vocales. ~ Uno (1), para escribir el nombre completo. ~ Uno (1), para identificar las ideas principales de un texto leído por el docente.
Análisis comparativo	
<p>En la segunda evaluación se hace evidente el reconocimiento de las vocales, además de la adecuada escritura de las mismas; debido a que se proporcionaron estrategias como: varias fichas en la se encontraban</p>	

plasmadas las vocales y una figura que facilitara su asociación, ejemplo, A con un dibujo de avión... con estas se realizaban diferentes actividades (punzado, coloreado, rellenado), que permitían además de introyectar la vocal, afianzar actividades motoras finas; también, se usaron diferentes tipos de texto, tales como cuentos, adivinanzas, poemas, canciones... que tuvieran como tema principal las vocales.

Este resultado se debe a la utilización en actividades de aprendizaje de los niños preescolares, de material concreto; lo cual según Piaget (1990: 45), es necesario para avanzar en los niveles de desarrollo; debido a que el ser humano está siempre en constante progreso cognoscitivo; por lo tanto, cada experiencia nueva consistirá en reestablecer un equilibrio, es decir, realizar un reajuste de estructuras mentales. Por esto es importante que el docente a cargo conozca la etapa de aprendizaje en la que se encuentra el estudiante, para poder brindar las estrategias que le permitan avanzar hasta la abstracción.

En cuanto a la escritura del nombre, los niños lograron avances significativos, luego de seguir un proceso de rutina con una estrategia denominada de "autoasistencia"; en ésta, el niño reconoce visualmente su nombre, debido a la práctica diaria que debe ejercer, tomando su propia asistencia. Como resultado de este ejercicio la mayoría de los estudiantes escribe su nombre convencionalmente.

DIMENSIÓN COGNITIVA	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tienen buen manejo del espacio gráfico. ✓ Identifican y clasifican objetos por color, forma, tamaño y los compara. ✓ Realizan series ascendentes y descendentes por tamaño. ✓ Distinguen de dos objetos el más pesado y el menos pesado. ✓ Cuentan hasta el 25 de memoria y relaciona el símbolo con la cantidad correspondiente al número 15. ✓ Entregan el número de objetos que se le piden. ✓ Reconocen conceptos básicos numéricos tales como mas-menos, uno-muchos, alto-bajo, grande-mediano-pequeño, igual-diferente, pesado-liviano, todo-nada, lleno-vacío. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocen las figuras geométricas básicas. ✓ Manejan conceptos relacionados con los meses del año, tiempos (pasado, futuro, presente, ayer, mañana, hoy).
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ En ocasiones confunden las figuras geométricas básicas. ~ Presentan debilidades en lo que se refiere al reconocimiento de los meses del año, tiempos (presente, futuro, pasado, mañana, hoy, ayer) y horas del reloj. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Es necesario reforzar el reconocimiento de las figuras geométricas.
Impacto generado	
<p>En cuanto al grupo general se encontró que lograron avanzar, en los conceptos relacionados con los meses del año, tiempos (pasado “ayer”, futuro “mañana”, presente “hoy”), y el reconocimiento de las figuras geométricas básicas, esto último, por las acciones y las planeaciones del docente del grupo.</p>	
GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuatro (4), manejan conceptos numéricos: uno-muchos, alto - bajo, grueso – delgado, pesado - liviano, primero, segundo, tercero, uno - varios, entero – mitad, etc. ✓ Tres (3) niños identifican y clasifican objetos por color, forma, tamaño ✓ Dos (2), cuentan hasta el 10 de memoria y relacionan el número con al cantidad. ✓ Dos (2), reconocen algunas figuras geométricas básicas como el círculo y cuadrado. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuatro (4), reconocen los días de la semana. ✓ Cuatro (4), identifican el cuadrado y el círculo. (Figuras Geométricas) ✓ Cuatro (4), manejan conceptos numéricos. ✓ Tres (3), identifican algunos meses del año y los relacionan con las fechas especiales que se celebran en cada uno. ✓ Tres (3), diferencian y aplican en la cotidianidad, conceptos como ayer, hoy y mañana.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Tres (3) estudiantes confunden algunas figuras geométricas como: el triángulo y el rectángulo. ~ Tres (3), presentan dificultades para reconocer de los días de la semana, meses del año y horas del reloj. ~ Dos (2), para asociar cantidad con número (símbolo). ~ Dos (2), para comprender conceptos como la seriación. ~ Uno (1), para realizar el conteo uno a uno de números mayores que 5. Mientras que los demás podían realizar sin dificultad dicha acción hasta el número 10. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Dos (2), presentan dificultad para identificar todos lo meses del año. ~ Uno (1), para asociar cantidad con número (símbolo). ~ Uno (1), uno para identificar algunas figuras geométricas como: el triángulo y el rectángulo. ~ Uno (1), para seriar
Análisis comparativo	
<p>En lo que se refiere a los contenidos como: días de la semana, meses del año, tiempos (presente, pasado y futuro), se facilitó la estrategia del calendario familiar, este, contiene los meses del año, con dibujos representativos de cada uno. Con esta estrategia se logró, la interiorización de los días de la semana y parcialmente se adquirieron los meses del año. Además, lograron diferenciar y aplicar conceptos como ayer, hoy y mañana.</p> <p>Esto muestra que los estudiantes presentan diferentes estilos de aprendizaje, en este caso el grupo de preescolar, prefería actividades visuales y llamativas (colores, dibujos...). Al identificar esta característica se</p>	

pudo facilitar el aprendizaje significativo, por medio de la asociación de significantes (palabra emitida o escrita) y significados (símbolo-imagen). También se encontró en la práctica que las actividades rutinarias propician un tipo de aprendizaje significativo por la constante interrelación que existe entre los diferentes ejes temáticos, en este caso, días de la semana, meses del año y tiempos.

Todo lo anterior, permitió el alcance en los conceptos mencionados.

DIMENSIÓN CORPORAL	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocen partes gruesas y finas en su cuerpo y el cuerpo de sus compañeros. ✓ Conocen y manejan de forma adecuada conceptos básicos como día, noche, mañana, tarde, temprano, primero y último. ✓ Identifican conceptos relacionados al significado y la orientación espacial, tales como: arriba-abajo, encima-debajo, dentro-fuera, lejos-cerca, juntos-separados, junto a, al lado, sobre, bajo, fuera, derecha-izquierda, en medio, en fila. ✓ Dibujan la figura humana completa con partes gruesas y finas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes se ubican correctamente en el espacio (arriba-abajo; encima-debajo...) y lateralidad (derecha-izquierda).
Debilidades	Debilidades
~ Presentan dificultad para ubicarse lateralmente.	~ Ninguna.
Impacto generado	
Se encontró luego del trabajo de campo y de las actividades realizadas por el docente del grado, que los estudiantes diferencian los conceptos relacionados con el espacio (arriba-abajo; encima-debajo...) y la lateralidad (derecha-izquierda).	
GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
✓ Cuatro (4) estudiantes reconocen	✓ Cuatro (4), tienen un adecuado

<p>partes gruesas y finas en su cuerpo y el cuerpo de sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuatro (4), manejan de forma adecuada conceptos básicos como día, noche, mañana, tarde, temprano, primero y último. ✓ Tres (3), con relación al significado y la orientación espacial, identifican conceptos acordes a su edad y a la aplicabilidad de los mismos, entre ellos se encuentran: arriba-abajo, encima-debajo, dentro-fuera, lejos-cerca, juntos-separados, junto a, al lado, sobre, bajo, fuera, derecha-izquierda, en medio, en fila. 	<p>manejo u ubicación lateral.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Todo el grupo reconoce y dibuja la figura humana completa, tanto con partes gruesas como finas. ✓ Pese a las dificultades presentadas en el lenguaje expresivo de dos (2) de los niños, no se mostró influencia alguna, en el rendimiento académico acorde con su edad y con los contenidos ofrecidos en el curso.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Dos (2), presentan dificultad para dibujar la figura humana completa y ubicar las partes en sus respectivos lugares, aunque, uno de los niños lo realiza con asertividad. ~ Uno (1), tiene dificultades en lateralidad (izquierda-derecha) 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Tres (3) de los estudiantes, presentan dificultad en el lenguaje expresivo, sin embargo solo uno (1), está siendo afectado en el desempeño académico. ~ Todos tienen dificultades para centrar y sostener la atención en el estímulo que el momento exige.
Análisis comparativo	
<p>Se observa que las estrategias desarrolladas en el aula (canciones, brazaletes de colores que indicaban si era izquierda o derecha, instrucciones constantes de reconocimiento, entre otras), permitieron que las dificultades de lateralidad disminuyeran significativamente.</p> <p>En cuanto a las dificultades referidas al lenguaje, se le facilitó al docente, bibliografía relacionada con las mismas, en las que se encontraban diversas estrategias que podían realizarse dentro del aula; a pesar del compromiso del docente no se evidenciaron avances significativos en ninguno de los estudiantes. Se considera que el poco tiempo no posibilitó el avance esperado.</p> <p>Respecto a la dificultad de centrar y mantener la atención, no hubo grandes cambios, no obstante, algunos estudiantes lograron centrar su atención, atendiendo a señales como: una mirada o gesto, un contacto físico, entre otras. Se sabe que la atención es uno de los dispositivos básicos para el aprendizaje, de ésta, depende la adecuada y acertada recepción de la</p>	

información que luego pasará a la memoria y posteriormente será usada para la situación que lo requiera.

GRADO PRIMERO

LENGUA CASTELLANA	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacen lectura de imágenes ✓ Reconocen las vocales ✓ Leen y escriben su nombre ✓ Reconocen algunas consonantes ✓ Hacen lectura de palabras de dos o tres sílabas ✓ Escriben palabras que incluyen letras como: m, p, t ✓ Responden a preguntas literales de una lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Responden a preguntas literales, antes, durante y después de la lectura ✓ Reconocen todas las consonantes ✓ Hacen predicciones a una lectura ✓ Leen palabras y frases alfabéticamente ✓ Escriben alfabéticamente ✓ Hacen recuento completo de un texto que se les ha leído. ✓ Mantienen su atención durante cinco minutos a la lectura de un texto
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Presentan dificultades para responder a preguntas inferenciales de un texto que se les ha leído ~ Leer y escribir un texto alfabéticamente ~ Hacer un recuento completo ~ Reconocer algunas consonantes ~ Hacer predicciones a una lectura ~ Mantener su atención durante cinco minutos a la lectura de un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Tienen dificultades para producir un texto escrito libremente ~ Responder a preguntas inferenciales de un texto que se les ha leído ~ Para inventarle el final a un texto.
Impacto generado	

En el grado primero, se evidencian avances en la lectura y escritura del nombre, la lectura y escritura alfabética de palabras y frases, y la realización del recuento completo de un texto que se les ha leído, lo cual demuestra progresos en la comprensión lectora. Por otra parte, permanecen dificultades referidas a: la producción libre y espontánea de un texto escrito y la respuesta a preguntas inferenciales de un texto que se les ha leído. Los avances mencionados fueron posibles en gran medida, por el cambio de actitud de la docente y la reflexión sobre su práctica pedagógica que le permitió diseñar una variedad de estrategias que posibilitaron el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes, tal como lo plantea Cela Y Palou, (2004:103), los docentes deben estar dispuestos a “acoger al otro, sea quien sea y venga de donde venga. Acoger su manera de ser y de hacer en el mundo, (...) cada escuela ha de acoger al niño o a la niña- y a su familia- tal como llegue. Cada escuela debe crear las condiciones necesarias para que todos puedan desarrollar sus capacidades”. Esto quiere decir, que es necesario que los docentes valoren y conozcan las diferencias de cada uno de los estudiantes para que puedan diseñar una respuesta educativa acorde con sus características.

GRUPO ESPECIFICO

EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Siete (7), hacen lectura de imágenes. ✓ Cuatro (4), reconocen las vocales. ✓ Cinco (5), prestan atención durante cinco minutos a la lectura de un texto ✓ Cuatro (4), leen y escriben su nombre ✓ Cuatro (4), hacen predicciones del título de un texto. ✓ Dos (2), reconocen algunas consonantes ✓ Dos (2), hacen lectura de palabras de dos o tres sílabas ✓ Dos (2), responden a preguntas literales de una lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Siete (7), discriminan vocales ✓ Siete (7), prestan atención durante cinco minutos a la lectura de un texto ✓ Seis (6), hacen predicciones del título de un texto ✓ Seis (6), leen y escriben su nombre. ✓ Cinco (5), responden a preguntas literales. ✓ Cuatro (4), leen palabras y frases alfabéticamente. ✓ Cuatro (4), escriben alfabéticamente. ✓ Cuatro (4), hacen recuento completo de un texto que se les ha leído.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Siete (7), tienen dificultad para responder a preguntas inferenciales de un texto que se les ha leído 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Siete (7), presentan dificultad para inventarle el final a un texto ~ Siete (7), para producir un texto escrito libremente

<ul style="list-style-type: none"> ~ Cinco (5), para leer y escribir alfabéticamente ~ Cinco (5), para responder a preguntas literales ~ Cinco (5), para hacer un recuento completo ~ Cinco (5), para reconocer consonantes ~ Tres (3), para escribir su nombre completo ~ Tres (3), para hacer predicciones del título de un texto ~ Dos (2), para prestar atención durante cinco minutos a la lectura de un texto ~ Uno (1), para discriminar vocales 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Siete (7), para responder a preguntas inferenciales ~ Tres (3), para escribir alfabéticamente ~ Tres (3), para hacer un recuento ~ Dos (2), para responder a preguntas literales de un texto que se les ha leído ~ Uno (1), para escribir su nombre completo
---	--

Análisis comparativo

Comparativamente con la evaluación inicial se encontró que los estudiantes del grado primero, tuvieron progresos en el nivel de conceptualización de la escritura, específicamente en la escritura alfabética. Con relación a la comprensión lectora, se evidencia que los estudiantes responden preguntas literales y hacen el recuento de un texto que se les ha leído, también se observa que los estudiantes permanecen atentos durante cinco minutos a la lectura de un texto, y aún permanece la dificultad para responder a preguntas inferenciales de un texto. Estos avances fueron facilitados en gran parte por las estrategias diseñadas por las maestras de apoyo para todo el grupo y que fueron aplicadas por los docentes de grado, quienes también diseñaban otras estrategias que respondían a las demandas de los estudiantes. Además, tuvo gran incidencia el apoyo brindado por algunos padres al proceso educativo de sus hijos. “La familia tiene una importante contribución que hacer a la educación en general y al aprendizaje de sus hijos, en particular. La colaboración solo se puede conseguir si ambos, profesionales y padres, valoran sus respectivos aportes y cada uno asume la parte que le corresponde hacer para que se produzca la colaboración” (MEB, 2000-2003: 138).

Por otra parte, se presentó un caso particular, en el cual se evidenció que un estudiante tuvo más dificultades para avanzar en su proceso académico, esto, debido a la sobreprotección, el poco apoyo y compromiso de la familia frente al proceso educativo del estudiante, lo cual, llevo a la desarticulación entre la familia y la escuela.

MATEMÁTICAS

GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifican y escriben números del 1 al 25 ✓ Realizan sumas y restas sencillas ✓ Identifican que operación debe realizar para resolver un problema matemático 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leen y escriben al dictado números del 1 al 300 ✓ Descomponen números en unidades, decenas y centenas ✓ Realizan sumas sin llevar. ✓ Realizan sumas llevando. ✓ Realizan restas sin prestar
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Leer y escribir al dictado números mayores a 25 ~ Realizar sumas llevando y restas prestando ~ Resolver problemas matemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Leer y escribir números mayores a 300 ~ Realizar restas prestando ~ Resolver problemas matemáticos
Impacto generado	
<p>En el grado primero y con relación al área de matemáticas se observaron los siguientes avances: en la observación final escriben números del 1 al 300, descomponen números en unidades, decenas y centenas, realizan sumas sin llevar y llevando. Por otra parte, se evidencia que permanecen dificultades para realizar restas prestando y resolver problemas matemáticos.</p> <p>Lo anterior, fue posible debido a que los docentes comprendieron la importancia de reconocer a los estudiantes, para que éstos fueran valorados por sus otros compañeros y reconocidos sus logros, lo cual creó un gran impacto en el clima general del aula, que permitió un trabajo colaborativo entre los estudiantes y mayores niveles de motivación que favorecieron el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes.</p>	
GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Siete (7), cuentan de memoria del 1 al 20 ✓ Cinco (5), leen números del 0 al 20 ✓ Dos (2), leen números del 0 al 10 ✓ Cinco (5), escriben al dictado números del 0 al 20 ✓ Tres (3), tienen el concepto de “mayor que” y “menor que” ✓ Tres (3), realizan sumas sin llevar ✓ Tres (3), identifican que operación deben realizar en la resolución de problemas matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Siete (7), realizan sumas sin llevar. ✓ Cinco (5), escriben números del 0 al 300 ✓ Cinco (5), realizan sumas llevando ✓ Cuatro (4), leen números del 0 al 100 ✓ Cuatro (4), identifican que operación deben realizar en la resolución de problemas matemáticos ✓ Tres (3), leen números del 0 al 20 ✓ Tres (3), descomponen números en unidades, decenas y centenas. ✓ Tres (3), realizan restas sin prestar ✓ Tres (3), resuelven problemas matemáticos de suma ✓ Dos (2), escriben números del 0 al 20.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Siete (7), presentan dificultades para completar series ~ Siete (7), para realizar sumas llevando ~ Seis (6), para ubicar unidades, decenas y centenas ~ Cinco (5), para identificar que operación deben realizar en la resolución de problemas matemáticos ~ Cuatro (4), para realizar sumas sin llevar ~ Cuatro (4), para realizar restas 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Siete (7), para realizar restas prestando. ~ Siete (7), para resolver problemas matemáticos de resta, debido a la dificultad en la comprensión lectora ~ Cuatro (4), presentan dificultades para descomponer números en unidades, decenas y centenas ~ Cuatro (4), para realizar restas sencillas ~ Cuatro (4), para solucionar problemas de suma ~ Dos (2), para realizar sumas llevando
Análisis comparativo	
<p>En comparación con la evaluación inicial, se encontraron progresos en lo que se refiere a la lectura y escritura de números, la descomposición de números en unidades, decenas y centenas, en la realización de sumas y restas, y en la identificación de la operación que deben realizar en un problema matemático que se les ha leído, y aún permanece la dificultad para resolver problemas matemáticos que incluyen sumas y restas.</p>	

Lo anterior demuestra la incidencia que han tenido las reflexiones realizadas en las capacitaciones y la importancia que tiene la formación permanente de los docentes desde una perspectiva inclusiva, que “anima a los profesores a ser flexibles y a proporcionar experiencias educativas centradas en una gran variedad de formas que permita diversificar las tareas”. (Arnaiz, 2003:161). Esta perspectiva, posibilita la creación de una cultura escolar que respeta y valora la diversidad de los estudiantes, pretendiendo minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación experimentadas por los estudiantes.

GRADO SEGUNDO

LENGUA CASTELLANA	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leen y reconocen vocales y consonantes ✓ Responden adecuadamente a preguntas literales ✓ Leen palabras y oraciones sencillas ✓ Escriben palabras y oraciones sencillas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacen recuento oral de un texto que se les ha leído. ✓ Mantienen la atención por periodos más largos de tiempo. ✓ Escriben pequeños textos libremente. ✓ Leen textos cortos
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Para realizar un recuento completo ~ Escribir oraciones compuestas ~ Responder a preguntas inferenciales y crítico-intertextuales. ~ Producir un texto escrito libremente. ~ Dificultades para seguir instrucciones dadas por escrito, debido a las dificultades en la comprensión lectora. ~ Para inventarle el final a un texto ~ Reconocer portadores de texto 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Seguir instrucciones dadas por escrito. ~ Para transcribir del tablero, debido a las dificultades comportamentales. ~ Para inventarle el final a una historia ~ Reconocer portadores de texto.
Impacto generado	
En el grado segundo se evidencian los siguientes avances: mantienen la	

atención por periodos más largos de tiempo, realizan el recuento oral de un texto que se les ha leído, escriben y leen libremente pequeños textos. También se observa que permanecen dificultades para seguir instrucciones dadas por escrito y para transcribir del tablero, debido a las dificultades comportamentales.

Los cambios observados, se dieron de alguna manera por que los docentes empiezan a preocuparse por el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, éste es el primer paso, para asumir el respeto por las diferencias, que se da en la medida en que hacen una reflexión acerca del aprendizaje y de los modos de ser de cada ser humano. Esto permite que el docente sienta la necesidad de buscar y nutrirse de conceptos y estrategias que le ayudan a dar una atención educativa acorde al estudiante. Como lo afirma la UNESCO (1994, Marco de Acción, p.11-12, citado por UNESCO, 2004:20) "...deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades".

GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco (5), hacen lectura de imágenes ✓ Cinco (5), leen y reconocen vocales ✓ Cuatro (4), responden adecuadamente a preguntas literales ✓ Cuatro (4), mantienen la atención durante la lectura y las actividades realizadas ✓ Cuatro (4), reconocen las consonantes ✓ Tres (3), escriben su nombre completo ✓ Dos (2), extraen ideas principales de un texto ✓ Uno (1), hace el recuento de un texto completo ✓ Uno (1), hace lectura de sílabas o palabras ✓ Uno (1), reconoce la 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco (5), responden a preguntas literales de un texto leído ✓ Cinco (5), escriben su nombre completo ✓ Cinco (5), reconocen las consonantes ✓ Cuatro (4), leen y escriben alfabéticamente ✓ Tres (3), extraen con facilidad las ideas principales. ✓ Tres (3), realizan el recuento de un texto que se les lee, teniendo en cuenta el inicio, el nudo y el desenlace. ✓ Dos (2), avanzaron del nivel de conceptualización de la lecto-escritura silábico, al silábico alfabético ✓ Dos (2), reconocen la macroestructura de u texto

macroestructura de un texto.	
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Cuatro (4), tienen dificultades para reconocer la macroestructura de un texto. ~ Cuatro (4), para hacer el recuento de un texto que se les ha leído ~ Cuatro (4), para leer y escribir alfabéticamente ~ Tres (3), para extraer ideas principales de un texto ~ Dos (2), para escribir su nombre completo ~ Uno (1), para prestar atención durante cinco minutos a un texto ~ Uno (1), para discriminar las consonantes ~ Uno (1), para responder a preguntas literales 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Dos (2), para extraer las ideas principales de un texto corto. ~ Dos (2), para hacer el recuento oral, de un texto que se les lee, en tanto que no siguen un orden secuencial. ~ Dos (2), para reconocer la macroestructura de un texto. ~ Uno (1), tiene dificultades para leer y escribir alfabéticamente
Análisis comparativo	
<p>En comparación con la prueba inicial se evidencian los siguientes progresos: el avance del nivel de conceptualización de la lectura y la escritura; la escritura del nombre; la comprensión lectora, específicamente en lo que se relaciona con la respuesta a preguntas literales y el recuento oral. Aunque éstos progresos no cumplían con la totalidad de los logros esperados para el grado segundo, si fueron significativos para el proceso educativo de cada estudiante.</p> <p>Lo anterior fue posible, por la disposición que prestaron algunos profesores para indagar y aplicar estrategias que permitieran minimizar en parte las barreras para el aprendizaje y la participación experimentadas por los estudiantes con relación al acceso al currículo. Además, por el acompañamiento que algunos padres brindaron desde el hogar, ratificando que debe ser más continuo y contribuir a una relación de apoyo entre la familia y la escuela para lograr mayores avances en el proceso educativo de los estudiantes, porque como lo dice Huguet (1996: 131) “no se trata pues solamente de que la escuela tenga muy bien organizado su currículo y sea un contexto de aprendizaje eficaz y estimulante, o de que la familia sea un contexto ideal para el aprendizaje y desarrollo del niño. Se trata también de que los dos contextos acepten y respeten sus respectivas metas y maneras de hacer; se trata de que tengan confianza mutua y de que su relación sea positiva para que cada sistema dé respuesta de la mejor manera posible a las necesidades de crecer y aprender de los niños”</p>	

MATEMÁTICAS	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizan sumas llevando ✓ Realizan restas prestando ✓ Leen y escriben números hasta el 500 ✓ Descomponen números en unidades, decenas y centenas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se sostienen en la realización de sumas llevando y restas prestando, de tres o cuatro cifras. ✓ Se mantiene la descomposición de números en unidades, decenas y centenas. ✓ Resuelven problemas matemáticos compuestos ✓ Ubican el valor posicional
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Para la resolución de problemas matemáticos compuestos, debido a las dificultades de comprensión. ~ Valor posicional 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Leer con dificultad números mayores a 500
Impacto generado	
<p>En el grado segundo, con relación al área de matemáticas se evidencian avances en la resolución de problemas matemáticos compuestos, en la ubicación del valor posicional y la realización de sumas y restas por tres y cuatro cifras. Aún se observan dificultades para leer números mayores de 500.</p> <p>Los avances evidenciados fueron posibles debido al interés del docente por diseñar estrategias variadas, motivar a los estudiantes mediante la creación de una cultura escolar que valora las diferencias entre las personas, que permite el desarrollo de actividades dentro del aula de clase que son planeadas y negociadas con los estudiantes para que surjan desde los intereses de éstos y se pueda responder a sus necesidades. Tal como lo plantea Blanco, R. (1999 citado por MEB, 2000-2003:166), "dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno".</p>	
GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco (5), cuentan del 1 al 100 con ayuda en números que terminan en cero ✓ Cinco (5), realizan sumas y restas sencillas ✓ Cuatro (4), leen cantidades 1 al 25 ✓ Tres (3), descomponen números en unidades, decenas, centenas ✓ Tres (3), escriben cantidades del 0 al 20 ✓ Dos (2), realizan sumas llevando ✓ Dos (2), escriben cantidades del 0 al 10 ✓ Uno (1), lee cantidades del 0 al 10 ✓ Uno (1), multiplica algunos números de una cifra 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco (5), realizan sumas sin llevar y llevando ✓ Cuatro (4), descomponen números en unidades, decenas y centenas ✓ Tres (3), leen y escriben al dictado números del 1 al 100 ✓ Tres (3), realizan secuencias de números de dos en dos ✓ Dos (2), realizan restas prestando ✓ Dos (2), leen y escriben cantidades del 1 al 300 ✓ Uno (1), resuelve problemas matemáticos de suma y resta
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Cinco (5), experimentan dificultades para la comprensión de problemas matemáticos. ~ Cinco (5), para seguir secuencias numéricas de dos en dos ~ Cuatro (4), para multiplicar números por una cifra ~ Tres (3), para resolver sumas llevando ~ Dos (2), para ubicar unidades, decenas y centenas ~ Dos (2), para escribir cantidades mayores que 10 ~ Uno (1), para leer cantidades mayores a 10 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Cuatro (4), presenta dificultades para multiplicar ~ Cuatro (4), para resolver problemas debido a que no leen convencionalmente. ~ Tres (3), para realizar restas prestando. ~ Dos (2), para seguir secuencias numéricas de dos en dos. ~ Uno (1), para ubicar unidades, decenas y centenas
Análisis comparativo	

Los progresos observados, se relacionan con la lectura y escritura de números y la realización de sumas y restas. Por otra parte, se evidencia que persisten dificultades en la resolución de problemas matemáticos, puesto que aún no leen alfabéticamente, lo cual, interfiere en la comprensión de los datos del problema.

Lo anterior, demuestra la incidencia que tiene la adquisición de los logros de un área en la otra, por lo cual, se hace necesario que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica, diseñen creativamente estrategias y hagan integración de áreas, que le permitan responder a las particularidades de cada estudiante. Esto, pone en evidencia la importancia del desarrollo de un trabajo colaborativo entre los distintos profesionales de la institución que favorezca el apoyo a los aprendizajes de los estudiantes, así lo afirma Booth T, y Ainscow M (2000:21) en el “Índice De Inclusión” cuando dicen que también se presta “apoyo”, por ejemplo, cuando los docentes programan conjuntamente, considerando distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje, o cuando se plantea una metodología cooperativa, como por ejemplo, las tutorías entre iguales. El apoyo, desde este punto de vista, es parte integral de toda enseñanza.

En lo que se refiere a los avances encontrados durante este proceso, se evidencia que se dieron en gran parte por el trabajo colaborativo entre los docentes de grado, las maestras de apoyo y el trabajo con la familia, que permitieron el desarrollo de ayudas que “se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación” (Booth T, y Ainscow M,2000:18)

GRADO TERCERO

LENGUA CASTELLANA	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explican lo que han leído ✓ Extraen con facilidad las ideas principales y detalles secundarios de un texto corto. ✓ Realizan ordenes dadas por escrito ✓ Pueden localizar las palabras que se les solicitan en una lectura oral y silenciosa ✓ Escriben frases sugeridas por un texto 	<p>Se sostienen en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explican lo leído y extraen ideas principales y secundarias de un texto. ✓ Construyen textos con libertad. ✓ Reconocen la macro estructura de diferentes tipos de texto. ✓ Responden a preguntas literales e inferenciales de un texto corto. ✓ Realizan predicciones de un texto,

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escriben frases al dictado ✓ Resumen un texto leído ✓ Saben para que se utilizan reglas ortográficas como: la coma (,), el punto (.), las mayúsculas. ✓ Construyen pequeños textos ✓ Reconocen la macro estructura de: la carta, el cuento, y la lista ✓ Conocen los conceptos básicos de orientación temporal (ayer, hoy, mañana, día, tarde, noche, tarde, temprano) ✓ Reconocen y diferencian presente, pasado y futuro; días de la semana; meses del año y horas del reloj. ✓ Responden a preguntas literales e inferenciales de un texto corto. ✓ Realizan predicciones de un texto, a partir del título, de las palabras claves o de imágenes. ✓ Se encuentran en un nivel alfabético 	<p>a partir del título, de las palabras claves o de imágenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se encuentran en un nivel alfabético ✓ Aplican algunas reglas ortográficas. ✓ Ahora se muestran motivados para realizar actividades lecto-escriturales.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Presentan dificultades para el uso de reglas ortográficas como: acentos y signos de puntuación. ~ Realizan omisiones y sustituciones de letras al escribir. ~ Desmotivación al leer textos extensos. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Presentan algunas dificultades para el uso de reglas ortográficas como: acentos, signos de puntuación. ~ Realizan omisiones y sustituciones de letras al escribir
Impacto generado	

En cuanto a los grupos de tercero, se encontró que hubo avance en el manejo de reglas ortográficas; una disminución en la omisión y sustitución de letras; además de un incremento en la motivación frente a actividades lecto-escriturales.

Lo anterior, fue posible debido a la aplicación de estrategias caracterizadas por ser lúdicas y dinámicas; en éstas se tenían en cuenta los intereses de los niños, pues como se afirma en la escuela nueva, “la escuela debe respetar los intereses infantiles: el niño trabajará en aquellos quehaceres que constituyan para él la satisfacción de una necesidad o una fuente de interés. La espontaneidad del educando deberá ser respetada en todo momento. Procurará crearse un clima propicio a la libertad de elección de temas, métodos y formas de aprendizaje en íntima consonancia con las peculiaridades personales de cada escolar”. (Moreno J, et al. 1986: 429).

GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ocho (8), estudiantes leen y describen imágenes de forma detallada. ✓ Ocho (8), dan una secuencia lógica a una serie de imágenes. ✓ Ocho (8), cuentan sucesos de experiencias pasadas o presentes, diferenciando los tiempos en que se ha dado la situación. ✓ Ocho (8), siguen instrucciones cortas y claras emitidas por la maestra. ✓ Ocho (8), discriminan vocales y consonantes. ✓ Siete (7), dan respuesta a preguntas literales e inferenciales, ✓ Siete (7), identifican la macro estructura de textos como la carta, la lista y el cuento. ✓ Seis (6), luego de que se les ha leído un texto, comprenden y pueden resumirlo oralmente. ✓ Cinco (5) estudiantes se encuentran en el nivel alfabético y tres (3), en el nivel silábico- 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Siete (7), tienen una actitud positiva frente a las actividades lecto-escriturales. ✓ Seis (6) tienen conciencia frente al uso de algunas reglas ortográficas como el uso de mayúsculas y algunos signos de puntuación como: punto (.), coma (,), puntos suspensivos (...), punto y coma (;), dos puntos (:), signo de interrogación (¿?). ✓ Seis (6), escriben sin realizar omisiones, sustituciones, distorsiones y separaciones inadecuadas de las palabras.

alfabético.	
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Ocho (8), tienen dificultades con el uso de signos de puntuación, acentos, mayúsculas, y la regla ortográfica de m antes de p y de b). ~ Ocho (8), omiten, sustituyen y distorsionan palabras. ~ Cinco (5), hacen separación inadecuada de palabras. ~ Tres (3), tienen poca fluidez lectora. ~ Tres (3), para decodificar textos convencionalmente, aunque, reconocen algunas consonantes y vocales. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ En ocho (8), aún se evidencian omisiones, sustituciones y distorsiones de palabras. ~ Ocho (8), tienen dificultad para hacer uso adecuado de reglas ortográficas. ~ Cuatro (4), para separar correctamente las palabras. ~ Tres (3) estudiantes persiste en la dificultad para decodificar convencionalmente un texto. ~
Análisis comparativo	
<p>En comparación con la evaluación inicial se muestra que los estudiantes han adquirido cierto grado de conciencia frente a algunas reglas ortográficas, como el uso de las mayúsculas y la existencia de algunos signos de puntuación (. /, /.../;/:/¿?), sin embargo, esto no ocurre con todos los estudiantes, puesto que para muchos aún no es relevante. Además, se evidencia una notable disminución de las omisiones, sustituciones y separaciones inadecuadas de palabras; ésta se debe al uso de diferentes estrategias, como: la confrontación de textos y talleres lecto-escriturales, que abarcaban la comprensión, corrección de textos (individual o en grupo) dependiendo de la situación o de la exigencia de la actividad, talleres caseros personalizados (teniendo en cuenta las características del estudiante), sopas de letras, juegos de correspondencia de letras (el ahorcado), entre otras. Este tipo de actividades, caracterizadas por ser lúdicas y dinámicas, desempeñan un papel primordial en el desarrollo del estudiante, no sólo lo entretienen y lo ocupan, sino, que se convierten en un medio educativo que lo forma, que le permite desarrollar aptitudes, habilidades y capacidades; para el niño, "el valor educativo del juego es indiscutible, pues sirve al desarrollo motriz, afectivo, cognoscitivo, simbólico, social y moral" (Gran Enciclopedia Rialp, 1991).</p> <p>En la actualidad la educación infantil, es uno de los procesos educativos más delicados y de mayor importancia en cualquier sistema educativo, puesto que es en este nivel, donde los niños realizan todas las actividades que</p>	

contribuirán a un mejor y mayor desarrollo integral. Es por esto que es muy importante que la docente, utilice diversos recursos pedagógicos.

Además de lo anterior, se observó que los estudiantes que presentaban rechazo o pereza para realizar actividades lecto-escriturales, cambiaron su actitud y progresaron en esta área. Esto, debido en parte, a las actividades mencionadas.

Con relación a tres estudiantes que presentaban dificultades para decodificar textos y reconocer consonantes, se notó que no hubo cambios significativos, lo que obedece a que los docentes hicieron poco uso de las estrategias sugeridas por las maestras de apoyo, las familias no mostraron interés frente a las actividades programadas y al corto tiempo del trabajo de campo realizado en la institución.

MATEMÁTICAS	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Completan series ascendentes y descendentes ✓ Reconocen conceptos básicos (más, menos, menor, ancho, corto, liviano, alto, uno, varios, lleno, etc.) ✓ Leen cantidades mayores a 10.000 ✓ Escriben al dictado cantidades mayores a 10.000 ✓ Diferencian el concepto de unidad, decena, y centena ✓ Conocen los conceptos y usan los signos de “mayor que” (>), “menor que” (<), o “igual a” (=) ✓ Realizan sumas y restas llevando (algoritmo). ✓ Resuelven problemas matemáticos de suma y resta. ✓ Conocen e identifican las monedas y los billetes. ✓ Dan solución mentalmente a problemas matemáticos relacionados con el dinero. ✓ Conocen las figuras geométricas: 	<p>Se sostienen en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Completan series ascendentes y descendentes ✓ Reconocen conceptos básicos (más, menos, menor, ancho, corto, liviano, alto, uno, varios, lleno, etc.) ✓ Leen cantidades mayores a 10.000 ✓ Escriben al dictado cantidades mayores a 10.000 ✓ Diferencian el concepto de unidad, decena, y centena ✓ Conocen los conceptos y usan los signos de “mayor que” (>), “menor que” (<), o “igual a” (=) ✓ Realizan sumas y restas llevando (algoritmo). ✓ Resuelven problemas matemáticos de suma y resta. ✓ Dan solución mentalmente a problemas matemáticos relacionados con dinero ✓ Conocen las figuras geométricas: triángulo, círculo, cuadrado,

<p>triángulo, círculo, cuadrado, rombo, rectángulo, trapecio.</p> <p>✓ Reconoce las medidas de tiempo (hora, minuto, segundo)</p> <p>✓ Realizan multiplicaciones sencillas.</p>	<p>rectángulo, rombo, trapecio.</p> <p>✓ Realizan multiplicaciones sencillas.</p>
Debilidades	Debilidades
<p>~ Para realizar multiplicaciones llevando.</p> <p>~ Memorizar de las tablas de multiplicar.</p> <p>~ Resolver problemas matemáticos de multiplicación.</p> <p>~ Aplicar las operaciones requeridas para la solución de problemas de dos, tres o más operaciones.</p>	<p>~ Para realizar multiplicaciones llevando.</p> <p>~ Memorizar las tablas de multiplicar.</p> <p>~ Resolver problemas matemáticos de multiplicación.</p> <p>~ Aplicar las operaciones requeridas para la solución de problemas de dos, tres o más operaciones.</p>
Impacto generado	
<p>Las observaciones finales muestran que en esta área, no se produjeron cambios significativos en el grado tercero, esto se debe en parte a actividades especiales y eventos desarrollados en la institución educativa, que interfirieron directamente sobre el acompañamiento.</p> <p>Además, los docentes a cargo, hicieron poco uso de las estrategias sugeridas por las maestra de apoyo, tanto en las asesorías como en las capacitaciones, por lo cual no fue posible responder a las necesidades evidenciadas en los estudiantes.</p> <p>Otro factor, no menos importante que los anteriores, es la cantidad de estudiantes que integran los grados tercero, el cual es cercano a 50.</p>	
GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<p>✓ Ocho (8), identifican y usan monedas y billetes.</p> <p>✓ Siete (7), identifican las figuras geométricas.</p> <p>✓ Seis (6), hacen sumas y restas sencillas.</p> <p>✓ Seis (6), relacionan símbolo con número hasta el 1.000.</p> <p>✓ Cinco (5), manejan el concepto de “mayor que”, “menor que” e “igual a”.</p>	<p>✓ Ocho (8), identifican y utilizan conceptos numéricos.</p> <p>✓ Ocho (8), resuelven problemas matemáticos sencillos, con apoyo.</p> <p>✓ Ocho (8), cuentan de memoria hasta el 100.</p> <p>✓ Ocho (8), reconocen monedas y billetes.</p> <p>✓ Siete (7), reconocen figuras geométricas como: triángulo, cuadrado, rombo, círculo,</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco (5), hacen seriaciones ascendentes y descendentes. ✓ Uno (1), de los niños, muestra gran habilidad para realizar operaciones matemáticas (suma y resta) de forma mental y muestra desidia para realizar el algoritmo. 	<p>rectángulo y algunos trapecios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Siete (7), realizan sumas y restas simples, llevando y sin llevar. ✓ Siete (7), leen y escriben cantidades del 1 al 1000. ✓ Seis (6), descomponen números según su valor posicional. ✓ Seis (6), realizan seriaciones de figuras o números. ✓ Cinco (5), reconocen los signos del esquema aditivo y multiplicativo. ✓ Seis (6), realizan con destreza operaciones matemáticas sencillas (suma y resta) mentalmente. ✓ Seis (6), asocian número-cantidad del 1 al 1000.
<p>Debilidades</p>	<p>✓ Debilidades</p>
<ul style="list-style-type: none"> ~ Seis (6), presentan dificultades para identificar el valor posicional. ~ Cinco (5), para reconocer los signos mayor que (>), “menor que” (<). ~ Cuatro (4), para resolver problemas matemáticos. ~ Cuatro (4) niños presentan dificultades para escribir números que lleven el cero intermedio. Tres (3), para realizar operaciones del esquema aditivo (suma, resta) y multiplicativo. ~ Tres (3), para reconocer números pares e impares. ~ Tres (3), para realizar la escritura correcta del número en letra. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Ocho (8), presentan dificultad para memorizar las tablas de multiplicar. ~ Cuatro (4), no comprenden la instrucción dada por el problema, debido a la dificultad para decodificar textos. ~ Tres (3), para reconocer los signos “mayor que” (>) y “menor que” (<). ~ Tres (3), para ubicar los números según el valor posicional. ~ Tres (3), para realizar operaciones matemáticas con números que lleven el cero intermedio.
<p>Análisis comparativo</p>	
<p>En comparación con la primera evaluación, es evidente un avance significativo en conceptos como: el valor posicional, el reconocimiento de los signos “mayor que” y “menor que”, la lectura y escritura de números con cero intermedio y la resolución de operaciones matemáticas, específicamente del sistema aditivo. Lo anterior se debe en parte, a las funciones desarrolladas por las maestras de apoyo, (asesoría, capacitación y acompañamiento en el</p>	

aula); las cuales se enfocaron en mejorar el proceso educativo de los estudiantes; dentro de estas acciones se facilitaron estrategias a los docentes, encaminadas a minimizar y eliminar las barreras para el aprendizaje y participación, existentes en el contexto educativo. También, se les facilitaron estrategias sencillas a los padres de familia, con el fin de brindarles herramientas para que apoyen a sus hijos e invitándolos a participar en el proceso académico de éstos.

Luego de lograr un trabajo conjunto y cooperativo entre los docentes y los padres se observaron los avances mencionados. Esto corrobora lo abordado por el consejo educativo Castilla y León (2005), cuando afirman que el trabajo cooperativo es una herramienta útil para enfrentar los retos educativos y sociales actuales, para interactuar a partir de las diferencias hacia situaciones cada vez mejores, dando respuesta así, junto a otras actuaciones, a la pluralidad o diferencia.

GRADO CUARTO

LENGUA CASTELLANA	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construyen textos cortos. ✓ Escriben al dictado con buena velocidad. ✓ Hacen lectura silenciosa y verbal. ✓ Comprenden instrucciones orales y escritas. ✓ Realizan órdenes dadas por escrito. ✓ Reconocen la macro estructura de textos como: la carta, la lista y el cuento. ✓ Centran su atención por largos periodos de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacen uso de las reglas ortográficas. ✓ Identifican ideas principales de un texto. ✓ Explican con facilidad lo que han leído. ✓ Participan respetando el turno ✓ Reconocen al otro como un interlocutor válido.
Debilidades	Debilidades

<ul style="list-style-type: none"> ~ Para hacer uso de las reglas ortográficas. ~ Identificar ideas principales de un texto. ~ Hacer lecturas o escritos de forma grupal. ~ Explicar con facilidad lo que han leído. ~ Resumir un texto leído. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Para hacer lecturas o escritos de forma grupal. ~ Resumir un texto leído
Impacto generado	
<p>Los cambios más notorios en el área de lengua castellana hacen referencia al uso de las reglas ortográficas; la identificación de ideas principales y detalles secundarios de un texto; la facilidad para explicar lo que se ha leído; el respeto por el turno a la hora de participar y el reconocimiento del otro como un interlocutor válido.</p> <p>Estos logros, se obtuvieron después de que los docentes participarán de un proceso de asesoría, capacitación y acompañamiento en el aula, el cual, les brindó la oportunidad de reflexionar sobre su labor docente y ampliar el repertorio de estrategias de enseñanza que tenían. Estas estrategias, fueron pensadas para todo el grupo, pero dirigidas a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, que experimentaban en este caso 10 estudiantes, facilitando así, el paso “de prácticas homogeneizadoras a prácticas que consideran la diversidad” y “que suponen encarar la enseñanza mediante una actitud docente abierta, flexible y reflexiva sobre la propia práctica educativa”. (Ministerios de Educación del Brasil, 2000-2003: 43).</p> <p>Lo que ratifica, que cuando el docente de nivel, grado y área, dispone de estrategias de enseñanza variadas y cuando tiene la oportunidad y la disposición para investigar y reflexionar sobre su propia práctica de forma individual y colectiva, logra dar respuesta a la diversidad de estudiantes que integran su grupo y a su vez promueve aprendizajes de calidad. (176p.).</p>	
GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ocho (8) estudiantes discriminan vocales y consonantes a la hora de hacer lecturas o producir textos. ✓ Ocho (8), construyen pequeños textos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Todos (10), discriminan vocales y consonantes, en la lectura y construcción de textos. ✓ Nueve (9), centran su atención por largos periodos de tiempo. ✓ Ocho (8) estudiantes, construyen un texto corto.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Siete (7), hacen uso de reglas ortográficas. ✓ Seis (6), extraen ideas principales y detalles secundarios de los textos.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Diez (10) estudiantes tienen dificultad para hacer uso de las reglas ortográficas. ~ Ocho (8), para extraer las ideas principales y detalles secundarios de los textos. ~ Ocho (8), para realizar escritura adecuada de palabras; sin omitir sustituir o invertir. ~ Seis (6), para prestar atención durante un largo período de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Seis (6) estudiantes, presentan dificultad para realizar escritura adecuada de palabras, sin omitir sustituir o invertir.
Análisis comparativo	

En comparación, con la evaluación inicial, se encuentra que los logros en esta área hacen referencia a la discriminación de vocales y consonantes; la comprensión lectora; la construcción de textos; el uso de reglas ortográficas y la capacidad para sostener la atención por largos periodos de tiempo.

Estos logros, se deben en gran medida al trabajo cooperativo que hubo entre las docentes, los padres de familia y las maestras de apoyo, en tanto que las primeras recibían y aplicaban las estrategias que las maestras de apoyo sugerían, pero también implementaban nuevas estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes y al conocimiento adquirido y/o consolidado en las capacitación que se llevaron a cabo. Los padres, por su parte, desarrollaron los planes caseros, las estrategias, y recomendaciones sugeridas por las maestras de apoyo.

En lo anterior se resalta el trabajo cooperativo, como un método que favorece los procesos inclusivos, lo cual es afirmado por el Ministerio de Educación del Brasil (2000-2003: 176) al decir que “la cultura de la colaboración debe caracterizar a una escuela que trabaja en y para la diversidad”, cultura que se debe basar en relaciones de respeto y cooperación entre estudiantes, docentes, padres y profesionales que intervienen en el proceso. Esto es un factor clave que favorece el desarrollo y aprendizaje de la comunidad escolar en su globalidad. (98p.)

Sin embargo, se observa que la dificultad para realizar escritura adecuada de palabras persiste, aún, algunos estudiantes realizan omisiones, sustituciones o inversiones, situación que puede tener una explicación en la calidad del acompañamiento que se hace desde las casas, en tanto que la mayoría de los padres de familia trabajan y no cuentan con un tiempo adecuado que les permita motivar a sus hijos a la realización de ejercicios de lectura y escritura, solo se cumple con las tareas asignadas por el docente.

MATEMÁTICAS	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leen y escriben las cantidades mayores a 10.000, que no tienen el cero intermedio. ✓ Descomponen números mayores a mil en unidades, decenas y centenas. ✓ Realizan sumas y restas sin llevar y llevando. ✓ Multiplican por una y dos cifras. ✓ Reconocen los signos de “mayor que” (>), “menor que” (<) e “igual a” (=). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escriben números mayores a 10.000 con el cero intermedio. ✓ Realizan multiplicaciones con más de dos cifras. ✓ Realizan divisiones. ✓ Resuelven problemas matemáticos sencillos, de suma y resta.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Para escribir números mayores a mil con el cero intermedio. ~ Realizar multiplicaciones con más de dos cifras. ~ Realizar divisiones. ~ Resolver problemas matemáticos que implique multiplicar y dividir. ~ Resolver problemas combinados. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Para resolver problemas matemáticos que implique multiplicar y dividir. ~ Resolver problemas combinados.
Impacto generado	
<p>En matemáticas, el grupo progresa en la escritura de números mayores a mil, actualmente la generalidad de estudiantes dominan aquellos que tienen un cero intermedio; también, se logra, que muchos estudiantes al finalizar el proceso realicen multiplicaciones con más de dos cifras y apliquen el algoritmo de la división por una y dos cifras, además, gran parte del grupo, es capaz de hacer resolución de problemas matemáticos sencillos, de suma y resta.</p> <p>En este progreso, es pertinente señalar como las funciones que el maestro de apoyo desarrolló lideraron procesos de atención educativa, pues en el caso específico los docentes, participaron de un proceso de asesoría, capacitación y acompañamiento en el aula, el cual, les dio la oportunidad de reflexionar sobre su labor y ampliar el repertorio de estrategias de enseñanza que tenían. Permitiendo así, que las prácticas pedagógicas de docentes, se dirijan al logro de aulas inclusivas; desde las cuales se brinda apoyo a todos los estudiantes para que alcancen con éxito los objetivos del currículo, apoyos que difieren de un estudiante a otro y que exigen que el currículo del aula tengan en cuenta la diversidad de características y necesidades de todos los estudiantes, de modo que pueda ajustarse y/o expandirse, cuando sea necesario. (MEB, 2000-2003: 165)</p> <p>Por esta razón, las estrategias que se dirijan a minimizar las barreras para</p>	

el aprendizaje y la participación de un grupo específico, como se hizo en este proyecto de investigación, deben beneficiar a todos los estudiantes que conforman el grupo general.

GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ocho (8) estudiantes, leen y escriben números mayores de mil, que no tienen el cero intermedio. ✓ Siete (7), reconocen el concepto de las operaciones de suma y resta, y aplican el algoritmo de éstas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nueve (9) estudiantes, leen y escriben cantidades mayores de mil. ✓ Nueve (9), reconocen el concepto de las operaciones de suma y resta, y aplican el algoritmo de éstas. ✓ Ocho (8), reconocen y usan los signos numéricos más comunes de “mayor que”, “menor que” e “igual a”. ✓ Ocho (8), descomponen números mayores a mil en unidad, decena y centena. ✓ Seis (6), reconocen el concepto de la operación de multiplicación y aplican su algoritmo. ✓ Cinco (5), resuelven problemas matemáticos sencillos.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Diez (10) estudiantes tienen dificultad para solucionar problemas matemáticos sencillos. ~ Nueve (9), para resolver las operaciones básicas de multiplicación y división, en tanto que hay dificultad para reconocer el concepto y aplicar el algoritmo. ~ Seis (6), para reconocer y usar los signos numéricos de: “mayor que”, “menor que” e “igual a”. ~ Siete (7), para descomponer números mayores a mil en unidad, decena y centena. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Seis (6) estudiantes presentan dificultad para realizar divisiones.
Análisis comparativo	

En comparación con la evaluación inicial se encuentra que los logros en el área de matemáticas hacen referencia a la descomposición de números mayores a mil, en unidad, decena y centena; la solución de operaciones básicas de suma, resta y multiplicación, en tanto que se logró que casi todos los estudiantes adquirieran los conceptos y aplicarán sus respectivos algoritmos; la resolución de problemas matemáticos sencillos y el reconocimiento y uso de los signos más comunes de “mayor que”, “menor que” e “igual a”.

Los cambios logrados en los estudiantes, como ya se expuso en un análisis anterior, pueden explicarse desde el trabajo cooperativo que hubo entre las docentes, los padres de familia y las maestras de apoyo, pues desde las acciones que se desarrollaron tanto de asesoría, como de capacitación (a padres de familia y docentes) y acompañamiento en el aula, se cumplía con algunas de las condiciones propuestas en el material de formación docente “Educar en la diversidad” (MEB 2000-2003: 42) entre las que se pueden mencionar:

- ~ Desarrollar en los docentes un estilo de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas que permitan personalizar los contenidos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes.
- ~ Lograr la participación activa y comprometida de los padres de familia.
- ~ Disponer de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a los docentes, los estudiantes y los padres.

Sin embargo, persiste la dificultad para realizar divisiones, situación que se explica desde el proceso general del grupo, el cual está actualmente afianzando la división y si se respetan los ritmos de aprendizaje de estos estudiantes, se comprenderá que están el proceso de adquisición de dicho conocimiento.

GRADO QUINTO

LENGUA CASTELLANA	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construyen textos de un tema libre y/o sugerido ✓ Se encuentran en un nivel de conceptualización de lectura y escritura alfabético. ✓ Localizan palabras que se solicitan en una lectura silenciosa u oral. ✓ Prestan atención durante cinco minutos a la lectura de un texto. ✓ Preguntan cuando no comprenden una instrucción. ✓ Siguen instrucciones verbales o escritas. ✓ Responden a preguntas de tipo literal después de la lectura de un texto. ✓ Resumen un texto leído de forma oral y/o escrita. ✓ Utilizan de forma adecuada las mayúsculas tanto iniciando un texto como en la escritura de nombres propios. ✓ Utilizan correctamente m antes de p y b. ✓ Identifican los sinónimos y antónimos de una palabra. ✓ Identifican las ideas principales y secundarias de un texto. ✓ Reconocen la macro estructura de textos como: la carta, la lista y el cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explican sin dificultad lo leído en un texto. ✓ Responden a preguntas literales, inferenciales e ínter textuales de un texto leído. ✓ Reconocen y utilizan de forma adecuada signos de puntuación como: coma (,), punto (.), signo de pregunta (¿?).
<p>Debilidades</p>	<p>Debilidades</p>
<ul style="list-style-type: none"> ~ Presentan dificultades para utilizar reglas ortográficas como: punto al final de la frase, tildes, comas, signos de interrogación y de exclamación. ~ Tienen dificultades para responder a preguntas inferenciales del texto. ~ Realizan sustituciones y omisiones de letras (s/c/z; b/v, g/j, h). 	<ul style="list-style-type: none"> ~ En su mayoría continúan con dificultades de ortografía, realizan sustituciones y omisiones de letras (s/c/z; b/v, g/j, h).
<p>Impacto generado</p>	

En comparación con la observación inicial realizada durante el acompañamiento en los grados de quinto, se logran evidenciar avances significativos tales como: la lectura conciente y reflexiva de textos; y el uso adecuado de signos de puntuación. Esto se debe al trabajo cooperativo realizado por los docentes, los padres y el maestro de apoyo. El docente al implementar las estrategias sugeridas y diseñar otras de gran ayuda para la comprensión por parte de los estudiantes, los padres al reforzar desde el hogar los aprendizajes adquiridos en el aula, y el maestro de apoyo al asesorar a ambos frentes, sobre las distintas maneras de acompañar el proceso académico del niño. Es necesario resaltar estas acciones, puesto que es a partir del intercambio de conocimientos, que se generan cambios positivos en la labor pedagógica, bien lo dice Blanco, Rosa, (2006: 13): “La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectivas responsabilizándose de la educación de todo el alumnado.”

Con relación a las dificultades, se puede decir que hace falta diseñar e implementar nuevas estrategias que respondan a los ritmos y estilos de aprendizaje, a los intereses y las motivaciones, teniendo por objetivo aumentar los niveles de metacognición de los estudiantes. Así se menciona en el texto “Educar en la diversidad” (MEB, 2003:166): “La finalidad última del proceso de enseñanza y aprendizaje es que el alumno sea capaz de aplicar los aprendizajes a situaciones nuevas y que aprenda a aprender. En el proceso de construcción de aprendizajes significativos y autónomos por parte de los alumnos, los procesos metacognitivos cobran gran relevancia.”

GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seis (6) estudiantes construyen pequeños textos sobre temas libres y/o sugeridos. ✓ Seis (6), siguen instrucciones de forma verbal y escrita. ✓ Seis (6), localizan palabras que se le solicitan en una lectura silenciosa. ✓ Cinco (5), responden de forma adecuada a preguntas literales de un texto leído. ✓ Cinco (5), prestan atención durante cinco minutos a la lectura de un texto. ✓ Cuatro (4), leen textos alfabéticamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ocho (8) estudiantes utilizan correctamente la m, antes de p y b. ✓ Siete (7), extraen con facilidad las ideas principales y detalles secundarios de un texto. ✓ Seis (6) estudiantes explican sin dificultad lo leído en un texto. ✓ Seis (6), utilizan el punto al final de la frase. ✓ Seis (6), presentan mayor seguridad al preguntar para resolver dudas e inquietudes. Cuatro (4), reconocen signos de puntuación como: coma (,), punto (.), signo de pregunta (¿?). ✓ Seis (6), escriben textos que expresen sus propios sentimientos, de igual forma con palabras sugeridas. ✓ Cinco (5), responden a preguntas inferenciales del texto.
<p>Debilidades</p>	<p>Debilidades</p>

<ul style="list-style-type: none"> ~ Seis (6), estudiantes tienen dificultad para hacer uso de reglas ortográficas como: punto al final de la frase, tildes, coma, signos de interrogación y exclamación. ~ Cinco (5), para utilizar adecuadamente las mayúsculas. ~ Cinco (5), al identificar las ideas principales y secundarias de un texto. ~ Cinco (5), presentan dificultad para responder a preguntas inferenciales del texto. ~ Cinco (5), para realizar los acentos y las pautas en las lecturas. ~ Cinco (5), para pedir apoyo o preguntar para resolver sus inquietudes. ~ Cuatro (4), para identificar el antónimo de una palabra. ~ Tres (3), para utilizar correctamente m antes de p y b ~ Tres (3) estudiantes en la escritura de palabras hacen omisiones en las que inician con “h” y realizan sustituciones de algunas letras (b/d, g/j, c/s) ~ Una (1) de las estudiantes tiene dificultades para leer un texto de forma oral (en voz alta) y otros dos (2), requieren hacer la lectura en varias ocasiones para comprender. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Cinco (5) estudiantes, aunque reconocen los signos de puntuación, se les dificulta hacer uso frecuente y adecuado de los mismos. ~ Cuatro (4), tienen dificultad para utilizar el punto al final de frase. ~ Cuatro (4), para extraer con facilidad ideas principales de un texto. ~ En tres (3), persiste el poco uso de mayúsculas en los textos.
<p>Análisis comparativo</p>	

De acuerdo con los resultados obtenidos en la segunda evaluación pedagógica, se puede decir que los avances en los estudiantes se hacen significativos en la medida en que los docentes ponen en práctica las estrategias sugeridas por el maestro de apoyo, quien a partir del acompañamiento realizado en el aula, las diseña teniendo en cuenta las dificultades más notorias en los estudiantes, para que sean desarrolladas con el grupo en general. Entre los logros se puede observar: una lectura más conciente de textos, un reconocimiento de signos de puntuación aunque en algunas ocasiones olvidan utilizarlos y escritura de textos coherentes sobre un tema libre o sugerido. Todo lo anterior puede tener su origen, en el hecho de que los docentes llevaban a la práctica en el aula las estrategias que eran desarrolladas durante la exposición de temáticas en las capacitaciones, en las que, las investigadoras trataban de hacer evidente que por medio de éstas se facilitan espacios para el conocimiento y se aseguran aprendizajes significativos en los estudiantes.

Con relación a las dificultades que persisten, que en su mayoría, tienen que ver con el uso de signos de puntuación y algunas reglas ortográficas, se podría decir que es necesario fortalecer los procesos de lectura y escritura desde el hogar, realizando actividades sencillas como los dictados, el abordaje de noticias, la búsqueda de palabras en el diccionario, entre otras; esto debido a que todavía algunos padres no toman conciencia de la importancia del acompañamiento en la elaboración de tareas, aspecto que sí se lleva a cabo de forma adecuada puede tener efectos positivos no sólo en el ámbito académico sino también en el afectivo, puesto que se afianzan los lazos de confianza entre padres e hijos y se facilita en gran medida la adquisición de conocimientos, la familia estará informada del proceso de aprendizaje del estudiante y estará alerta ante cualquier dificultad que se esté presentando; “Cuando las madres y los padres se interesan por la tarea de sus hijos, puede mejorarse la comunicación entre la escuela y la familia. Esto puede ayudar a aclarar para los padres lo que se espera de los estudiantes. Puede dar a los padres una buena idea de lo que los estudiantes están aprendiendo y cómo le está yendo a su hijo en la escuela.”(Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2003:3)

El objetivo de las tareas es única y exclusivamente afianzar los conceptos que se trabajan en la institución, en otras palabras “La tarea escolar puede tener un efecto muy beneficioso en los niños (...), puede ayudarles a recordar y comprender el trabajo realizado en la clase. La tarea escolar puede ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos y métodos de estudio que les serán de gran utilidad aun después de graduarse de la escuela.” De igual forma, “puede enseñarles que se puede aprender en cualquier lugar, no sólo en el aula.” (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2003.:1)

MATEMÁTICAS	
GRUPO GENERAL	
OBSERVACIÓN INICIAL	OBSERVACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leen y escriben cantidades superiores a 1.000. ✓ Completan series numéricas. ✓ Comprenden el concepto de mayor que, menor que, igual que y aplican los signos correspondientes. ✓ Tienen adquirido el concepto de unidad, decena, y centena. ✓ Realiza operaciones básicas de suma y resta simples y complejas. ✓ Realizan multiplicaciones por una, dos y tres cifras. ✓ Hacen divisiones por una y dos cifras. ✓ Identifican los datos relevantes de un problema matemático. ✓ Resuelven problemas matemáticos sencillos. ✓ Nombran fraccionarios y reconocen el valor proporcional a cada fracción. ✓ Realizan sumas de fraccionarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizan divisiones por tres cifras. ✓ Resuelven problemas matemáticos con operaciones combinadas específicamente, multiplicación y división. ✓ Hacen operaciones de suma, resta, multiplicación y división con fraccionarios.
Debilidades	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> ~ Presentan dificultades en la lectura y escritura de números en el rango de 1.000 o 1'000.000 que contienen ceros intermedios. ~ Dificultades para realizar divisiones por tres cifras. ~ Se les dificulta resolver problemas matemáticos con operaciones combinadas, específicamente, multiplicación y división. 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Presentan dificultades en la lectura y escritura de números en el rango de 1.000 o 1'000.000 que contienen ceros intermedios. ~ La mayoría aún requiere apoyo de las tablas de multiplicar. (material concreto)
Impacto generado	
El impacto generado en los grupos de quinto, en el área de matemáticas, fue más notorio en la resolución de problemas matemáticos con	

operaciones combinadas y la realización de operaciones con fraccionarios. Se puede inferir que lo anterior se dio a partir de las relaciones que se formaron entre los miembros de la comunidad educativa y las acciones desarrolladas por las maestras de apoyo con relación a tres actores: padres, docentes y estudiantes, los cuales reflexionaron sobre sus responsabilidades y el papel que desempeñan dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que parte de la reflexión que hace la comunidad educativa sobre el quehacer pedagógico, surge de las funciones realizadas por las maestras de apoyo dentro de la institución educativa Fe Y Alegría La Inmaculada, entre las que se encuentran: capacitación a padres y docentes sobre temas relacionados con los procesos de inclusión educativa, atención a la diversidad y acompañamiento en el hogar; asesorías en las que se permitió resolver dudas acerca de la labor pedagógica y estrategias para implementar en la clase y en la casa; finalmente, acompañamiento en el aula para el diseño de estrategias y sugerencias acordes a las particularidades del grupo.

Las dificultades que persisten pueden tener su razón en el poco acompañamiento de los padres en los procesos educativos de sus hijos, desconociendo de una u otra forma que, es fundamental el papel que desempeña la familia en la enseñanza y el aprendizaje de éstos, pues de ella depende en gran medida que se transfieran los conocimientos a contextos reales y se puedan formar personas que sean capaces de dar solución a las diversas situaciones que se pueden presentar. Mora (2002:10) lo afirma diciendo “el crecimiento del niño no es fruto exclusivo de las relaciones e influencias de la familia en los pequeños o de la escuela en los mayorcitos, sino en la relación entre ambos; se entiende que el niño puede enriquecerse con las diferentes interacciones que se establecen en ambos contextos, familiar y escolar. Por lo tanto, se reconoce el papel fundamental de los padres, su función educativa, y la necesidad de la complementariedad entre la familia y la escuela, entre padres y educadores”.

GRUPO ESPECIFICO	
EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FINAL
Fortalezas	Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seis (6) estudiantes leen y escriben cantidades mayores a 1000. ✓ Cinco (5), tienen el concepto de “mayor que”, “menor que”, “igual a” y aplica los signos correspondientes. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Siete (7) estudiantes identifican el valor posicional en las operaciones matemáticas. ✓ Seis (6), realizan operaciones básicas de suma y resta simples y complejas. ✓ Seis (6), realizan multiplicaciones

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco (5), tienen conceptos básicos numéricos como: iguales-diferentes, más-menos, pocos-muchos, uno-varios. ✓ Cinco (5), realizan operaciones básicas de suma y resta. ✓ Cinco (5), multiplican por una cifra. ✓ Cinco (5), tienen adquirido el concepto de unidad, decena, y centena. ✓ Tres (3), completan series numéricas de tres en tres. 	<p>por una, dos y tres cifras con apoyo verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seis (6), divisiones por una y dos cifras con apoyo verbal para recordar el proceso. ✓ Cinco (5), hacen lectura de fraccionarios y realizan operaciones de suma y resta con los mismos. ✓ Cinco (5), resuelven problemas matemáticos de suma, resta, multiplicación y división, este último con apoyo. ✓ Cinco (5), resuelven problemas matemáticos de dos operaciones combinadas con apoyo verbal. ✓ Cuatro (4), identifican los datos relevantes de un problema.
<p>Debilidades</p>	<p>Debilidades</p>
<ul style="list-style-type: none"> ~ A siete (7) de los estudiantes, se les hace difícil escribir al dictado cantidades mayores de 1.000 que llevan ceros intermedios. ~ A seis (6), identificar las operaciones que deben realizar en un problema matemático. ~ Cinco (5), presentan dificultades al descomponer números de millón. ~ Cinco (5), para ubicar adecuadamente números de tres y mas cifras en las operaciones, por tal razón al resolverlas no dan resultados adecuados (valor posicional). ~ Cinco (5), para nombrar fraccionarios y realizar operaciones con estos. (suma, resta, multiplicación y división.) ~ Cinco (5), para identificar los datos relevantes de un problema. ~ Cinco (5), para resolver 	<ul style="list-style-type: none"> ~ Ocho (8) estudiantes, experimentan dificultades para escribir números en el rango del 1.000 ó 1.000.000 con ceros intermedios. ~ Seis (6), continúan con dificultades para resolver divisiones por una y dos cifras. ~ Seis (6), para leer y resolver operaciones básicas con fraccionarios. ~ Cuatro (4), requieren apoyo visual de las tablas de multiplicar. ~ Dos (2), persisten con dificultades en la ubicación de los números dentro de las operaciones básicas. (valor posicional)

<p>problemas matemáticos con operaciones simples o combinadas.</p> <p>~ Cuatro (4) de los estudiantes manifiestan no conocer las tablas de multiplicar, por lo cual, tienen dificultades para resolver operaciones de multiplicación y división.</p> <p>~ Cuatro (4), tienen dificultades para hacer descomposición de números.</p>	
Análisis comparativo	
<p>Los avances que se presentaron en ésta área, son producto de un trabajo cooperativo entre los docentes, los padres de familia y el maestro de apoyo, quienes se encargaron de establecer una red comunicativa para tener conocimiento de los avances y las dificultades del estudiante, tanto en el ámbito escolar como familiar, con relación a los conocimientos académicos que se llevaban hasta el momento. Para esto, se brindaron capacitaciones y asesorías con el fin de enriquecer continuamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a partir del acompañamiento en la elaboración de tareas por parte de los padres, y el uso continuo de estrategias en el aula de clase. Algunos de los logros hacen alusión a la realización de operaciones básicas como la suma, resta, multiplicación y división; resolución de problemas matemáticos con operaciones combinadas y lectura de fraccionarios.</p> <p>Algunas de las dificultades persisten, aunque no en la mayor parte de los estudiantes. Puede ser causa de los diferentes ritmos de aprendizaje que se encuentran en el aula, y la necesidad de hacer más prácticos los aprendizajes adquiridos, fuera y dentro de la misma, por ello se implementó en algunos casos, planes caseros con actividades acordes a las particularidades de los estudiantes. Por eso se puede afirmar que “la diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso ” (Blanco, Rosa , 2006: 10)</p>	

ANÁLISIS ENTREVISTA A FAMILIAS

PREGUNTA NÚMERO 1

¿Cuál considera usted que es su responsabilidad como padre o madre en la educación de su hijo (a)?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Acompañarlo en los deberes académicos	34
Estar pendiente de todo	23
Brindarle educación	9
Responder a las actividades de la institución	8
El aprendizaje también es responsabilidad de los padres	3
Inculcar las actividades de la institución	2
Velar para que el niño asista al colegio	1
Dialogar	1
Asistir a las reuniones	1

De las cuarenta y ocho (48) entrevistas realizadas a los padres de familia de la institución educativa Fe y Alegría la Inmaculada se obtienen las siguientes respuestas:

Para treinta y cuatro (34) padres su responsabilidad es acompañarlos en los deberes académicos; para veintitrés (23) estar pendiente de todo; nueve (9), dicen brindarles educación; ocho (8), responder a las actividades de la institución; tres (3) dicen que el aprendizaje también es responsabilidad de los padres; dos (2), piensan que inculcarles las actividades de la escuela; uno (1), velar porque el niño valla al colegio; uno (1), dialogar y uno (1) asistir a las reuniones.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Con relación a las repuestas, se puede decir, que para la mayoría de los padres, la principal responsabilidad es apoyar a sus hijos en las obligaciones académicas, estar pendiente de sus tareas y al mismo tiempo asistir a las reuniones de la institución, para estar informados sobre el rendimiento de los niños dentro de ésta ; para otros es necesario estar atentos, no solo en lo que respecta a la escuela, sino también del desarrollo emocional, social y familiar de sus hijos, para algunos padres su compromiso radica en brindarles educación, pero hay que tener en cuenta que esto va acompañado de muchas otras cosa, como son la salud , la vivienda, el afecto, el acompañamiento, etc. Además la institución no es la única encargada de educar al sujeto, la familia es fundamental en este proceso.

Otros padres, opinan que quizás su única responsabilidad educativa es asistir a las reuniones o actividades de la institución, dejando de lado aspectos fundamentales para el desarrollo del estudiante como el acompañamiento en las tareas, la creación de hábitos de estudio, la participación en actividades programadas por la institución (capacitaciones, escuela de padres...), entre otros. Con respecto a inculcarles las actividades de la escuela, se puede suponer que los padres lo consideran necesario para que el niño sea un buen estudiante y responda al ideal del hombre que se quiere en Fe y Alegría la Inmaculada.

Aludiendo a la respuesta que considera velar porque el niño asista al colegio como la única tarea, se puede decir, que se descarga toda la responsabilidad a la escuela y como consecuencia se obstaculizan los procesos desarrollados en la institución.

Por ultimo, el dialogo es considerado como elemental y necesario para que el niño salga adelante, sea un buen estudiante y una gran persona, capaz de desenvolverse dentro de su comunidad y el mundo que lo rodea.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Ayudarle en las tareas	15
Estar pendiente (comportamiento, del proceso académico...)	13
Colaborarle con la asistencia al colegio	5
Acompañarlo	5
Indagar por el proceso educativo	3
Darle el estudio	3
Darle amor	3
Brindarle los recursos	2
Dar buen ejemplo	2
Asistir a los llamados de la institución	2
Respetar	1
Formarlo en valores	1
Comprenderlo	1

De las veintinueve (29) entrevistas realizadas a los padres de familia de la institución Fe y Alegría “La Inmaculada”, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Para quince (15) padres, su responsabilidad es ayudar a sus hijos en las tareas; para trece (13), estar pendiente del comportamiento; cinco (5), dicen colaborar con la asistencia al colegio; otros cinco (5), acompañarlo; para tres (3), indagar por el proceso educativo; otros tres (3), darle estudio; tres (3) más, expresan darle amor; para dos (2) brindarle los recursos; dos (2), opinan, darle un buen ejemplo; y otros dos (2), asistir a los llamados de la institución; para uno (1) respetar; otro (1) formarlo en valores; y para otro(1) comprenderlo.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Realizando una comparación entre la entrevista inicial y la final, se encuentra que para veintiocho (28) padres, la responsabilidad en la educación de sus

hijos(as) es: ayudarlos en las tareas, estar pendiente de todo, acompañarlos y colaborarles en la asistencia al colegio; encontrando mayor seguridad en el momento de hablar sobre sus deberes como padres dentro de la educación de sus hijos, esto se dio como resultado de la asistencia a la primera capacitación, en la que se habló sobre “la función de los padres” y también, a la asesoría brindada por las maestras de apoyo dentro de la institución, que sirvió para que los padres tomaran conciencia del compromiso y responsabilidad que tienen tanto en la crianza de sus hijos, como en el proceso educativo. Para esto es fundamental que exista una interacción familia- escuela, en la que halla una comunicación constante que aporte al estudiante y al mismo tiempo a toda la comunidad educativa. Es importante hacer mención de ocho (8) padres que dicen que hay que formar a los estudiantes en valores, darles amor, buen ejemplo, respetarlos y comprenderlos, pues esto es fundamental dentro de un proceso de formación, porque para llegar a tener un buen desempeño escolar, es primordial que exista una buena comunicación entre padres e hijos, creándose así un lazo de unión y compromiso.

Para tres (3) padres, es indagar por el proceso educativo de sus hijos(as) y asistir a los llamados de la institución; en donde se da una falencia porque es necesario que la familia (padre- madre) esté atenta y participe en todo el proceso educativo del estudiante, en el que exista una comunicación tanto con el docente como con el hijo, busquen estrategias de trabajo conjunto si es necesario, brinde el apoyo pertinente, dedicación, compromiso e iniciativa para ayudar al niño(a) en todo lo que necesite y requiera, formándolo como ser autónomo y socializador.

Finalmente cinco (5) padres opinan que, es darle estudio y brindarle los recursos; algo que no es suficiente en la educación de los hijos porque es necesario que se brinden muchísimas cosas más, esto puede deberse en gran

medida a la poca participación en las capacitaciones, el poco interés en el proceso educativo del hijo, y a las ocupaciones laborales que no les permite estar atentos a los deberes académicos del estudiante. Estas falencias son preocupantes para los docentes porque perjudican al estudiante desde varios ámbitos (personal, social, educativo) y de alguna manera se pueden convertir en barreras para el aprendizaje y la participación.

PREGUNTA NÚMERO 2

¿Cuál cree usted que es el papel que tiene la institución educativa con la familia?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Informar a los padres del proceso educativo	21
Educar a los hijos	14
Orientar a los padres en la educación de sus hijos.	9
La comunicación escuela-familia.	6
Ofrecer apoyos a los niños.	5
Estar pendiente de los niños.	2
Mediar cuando hay relaciones negativas entre maestro y alumnos.	1
Entender cuando no se puede asistir a la escuela.	1
Citar a los padres hombres a las reuniones.	1

El papel que tiene la institución educativa con las familias es, para veintiún (21) padres, Informarlos del proceso educativo; para catorce (14), educar a los hijos; nueve (9), dicen que orientar a los padres en la educación de sus hijos; seis (6), comunicación escuela-familia; cinco (5), ofrecer apoyos a los niños; dos (2), estar pendiente de los niños; uno (1), mediar cuando hay relaciones negativas entre maestros y alumnos; uno (1), entender cuando no se puede asistir a la institución; y uno (1), citar a los padres hombres a las reuniones,.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Con relación a esta pregunta se encontró, que los padres de familia conciben al docente como el representante de la institución educativa, y para muchos, su función radica en mantener a la familia informada del proceso de su hijo y por supuesto, ofrecer espacios de enseñanza-aprendizaje a los mismos; son los docentes instrumentos claves de la institución y de la educación; gracias a ellos y a la apropiación de la filosofía de la institución es que se puede ofrecer una educación con calidad a esos futuros hombres de la sociedad.

Se puede inferir, según las respuestas de los padres, que para ellos el docente y la institución en general deben ser un apoyo integral para la familia, que no sólo se trata de brindar el espacio de aprendizaje académico, sino también, de comprender a los padres en sus momentos de ausencia en la institución, cuando otras circunstancias han primado; la familia espera comprensión, comunicación, es decir, una integración familia-escuela; independiente de si se es hombre o mujer (padre o madre).

Además de lo anterior, también se puede afirmar, que muchos de los padres han asignado a la institución la responsabilidad de educar a sus hijos en un todo y por todo; que aún, no reconocen la función educativa que ejerce la familia en el crecimiento y formación de ese ser y que no han dimensionado la escuela, como la institución que continúa y apoya la función de los padres.

Para muchos de los entrevistados, su función sigue siendo la de proveer sustento económico y se han olvidado, que sus hijos son el producto de lo que ellos les han ofrecido.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Informar sobre el proceso del niño	16
Ayudar a educarlos	6
Citarlos cuando sea necesaria	2
Dar buen ejemplo	2
Entregar notas	1
Colaborar	1
Asesorar	1
Generar buenas relaciones	1
Respetar	1
Deben ser justos	1
Estar pendiente del estudiante	1
Velar porque los docentes tengan sentido de pertenencia	1
Compromiso con los estudiantes	1
Brindar apoyo	1

El papel de la institución educativa con las familias es, según dieciséis (16) padres, informar sobre el proceso de los niños; seis (6), ayudar a educarlos; dos (2), dar buen ejemplo; dos (2), citar cuando sea necesario; uno (1), entregar notas,; uno (1), colaborar,; uno (1), generar buenas relaciones,; uno (1), respetar; un (1) padre responde que deben ser justos; uno (1), estar pendiente del estudiante,; uno (1), velar porque los docentes tengan sentido de pertenencia,; uno (1), comprometerse con los estudiantes; y uno (1), brindar apoyo.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En la primera entrevista se observó que para veintiún (21) padres de familia la función principal de la institución es informar el proceso educativo de los niños, en la segunda 16 (dieciséis) dieron la misma respuesta. Aunque hubo una disminución en ésta, se puede observar que sigue siendo la respuesta más común entre ellos. Si bien es cierto que informar a los padres del proceso educativo de los hijos es una función de la institución educativa, es importante

que éstos conozcan que hay otras funciones, que no sólo es informar del proceso y/o entregar notas tal como lo manifiesta un padre en esta segunda entrevista.

Lo anterior, puede deberse a la poca constancia de los padres para participar en el espacio ofrecido por las maestras de apoyo, como las capacitaciones (donde uno de los temas abordó las funciones de la institución) y las asesorías; por una parte, debido a las tantas necesidades actuales presentes en los hogares, entre éstas, la necesidad de trabajar, la cual, interfiere en el tiempo que los padres pueden dedicar a sus hijos en la casa y en las actividades programadas por la escuela y por otra parte, a las situaciones extras que según ellos, obstaculizan la asistencia a dichos espacios.

También, se puede observar que en la primera entrevista, catorce (14) padres responden que el papel de la institución es educar a sus hijos, mientras que en la última entrevista, se observa un cambio en la concepción, pues seis (6) responden que la escuela debe, no educarlos, sino, ayudarlos a educar a sus hijos. Esta respuesta muestra un gran avance en el proceso y una reestructuración conceptual en los padres frente a su función y a la función de la institución. Lo anterior se debe a las capacitaciones, específicamente a la primera capacitación titulada: "Función de los padres Vs. Función de los docentes en el proceso educativo de los niños". La cual, tuvo como objetivo, dar a conocer la importancia de la familia en el proceso educativo de sus hijos y aclarar las diferencias en las funciones que cumplen tanto los padres, como los docentes en el mencionado proceso.

Cuando los padres adquieren la capacidad de diferenciar las funciones de cada uno y logran vincularse en la vida escolar, de forma indirecta se beneficia al estudiante, pues hay un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones entre padres e hijos y actitudes más positivas de ellos hacia la escuela.

Por otra parte, nueve (9) padres expresaron en la primera entrevista que los docentes y la institución, deben orientarlos en la educación de sus hijos; esto cambia en la entrevista final, cuando un (1) padre responde que deben *asesorar*, pero no especifica en que área o de que forma. La respuesta se muestra relacionada con la anterior, pero también se muestra un poco imprecisa, además de la disminución de la población que lo opina o responde; esto puede ser debido a la inconstancia de algunos padres a las capacitaciones y a las asesorías. En la medida que la ausencia y la inconstancia se convierten en protagonistas del proceso, se generan vacíos en los conceptos abordados en cada capacitación y por ende, imprecisión en las respuestas.

También se pudo observar que seis (6) padres manifestaron que propiciar una comunicación escuela-familia es la función que le corresponde a los docentes; esto, disminuyó significativamente, pues un (1) padre en la entrevista final, expresó que una de las funciones de los docentes es generar buenas relaciones. Lo anterior, permite identificar que las familias reconocen a los docentes como protagonistas que propician las buenas relaciones y de alguna manera, les asignan la responsabilidad de ofrecer espacios de comunicación, aunque, al finalizar el proceso, logran apropiarse un poco de esa responsabilidad y por eso, muchos padres, se sienten seguros para generar en el contexto educativo, con los docentes, espacios de comunicación, usando estrategias sencillas como “el cuaderno de notas” y las visitas constantes a la institución educativa, luego de la jornada, para conversar con el docente encargado del curso de sus hijos.

Por otro lado, cinco (5) padres responden que en las manos de los docentes está el ofrecer apoyos a los niños; pero luego de analizar la segunda entrevista se evidencia que sólo uno (1) se mantiene en la respuesta. Es cierto

que los docentes deben ofrecer los apoyos necesarios, que subsanen las barreras de aprendizaje y participación que experimente el estudiante, pero al parecer los padres consideran luego de analizar las respuestas de la entrevista final, que los docentes tienen pocos apoyos para ofrecerle a sus hijos. Lo anterior difiere de las actitudes y las conversaciones que se escucharon durante las capacitaciones y las asesorías; los padres manifestaron sentimientos de satisfacción frente a los apoyos ofrecidos por las maestras de apoyo, además del deseo de continuar el programa en curso. Esta incongruencia puede ser por la ausencia de algunos padres a las capacitaciones y por supuesto, en el proceso educativo de sus hijos.

Además de lo anterior, una (1) madre responde que la institución debe citar a los padres (hombres) a las reuniones, mostrando la necesidad de que ellos se involucren un poco más en el proceso académico de sus hijos; pero luego, al final del proceso, dos (2) padres, manifiestan que su función es encargarse de citarlos cuando sea necesario. El aumento y el cambio de la respuesta, revela que la institución, para los papás, sigue siendo responsable de convocarlos y en consecuencia, ellos se eximen de participar activamente y de tener iniciativa para convocar a los docentes y directivos cuando sea necesario.

Un (1) padre en la primera entrevista responde que la institución debe entender cuando no se pueda asistir. Con relación a la idea anterior, un (1) padre afirma, luego del proceso, que la institución debe colaborar, otro (1) dice que deben ser justos y por último, uno (1) pide respeto. Lo anterior, da cuenta que de alguna manera, ha aumentado en los padres la necesidad de una mejor relación entre ellos y los docentes, por medio de estrategias simples que ya han propuesto y del compromiso por parte de ambos (padres-docentes). Solo así, se podrá trabajar cooperativamente en pro de los hijos-estudiantes y facilitarles un desarrollo más significativo.

También se pudo observar una última respuesta en la entrevista inicial, aquí, un (1) padre responde que la función de la institución es mediar cuando hay relaciones negativas entre docentes y estudiantes. Ésta no se encuentra relacionada con ninguna respuesta de la entrevista final, lo que la hace única y no comparable.

Por otra parte, un (1) padre manifiesta luego de terminado el proceso, que la institución debe velar porque los docentes tengan sentido de pertenencia y dos (2) dicen que deben dar buen ejemplo, permitiendo concluir que algunos, aunque tienen razón en sus repuesta y en su concepción, se encuentran poco involucrados aún en el contexto educativo, pues los docentes en su totalidad se han comprometido a mejorar su que hacer y por ende, la atención educativa que ofrecen a los estudiantes, aceptando la participación de las maestras de apoyo en la institución.

Por último, un (1) padre responde que la institución tiene que comprometerse con todos los estudiantes; él desconoce que el compromiso no pertenece solo a la institución, sino también, a los padres de familia, pues ellos cumplen un papel esencial en la transmisión de conocimientos y valores, que servirán para que el individuo se constituya como ser social capaz de hacer valer sus derechos y por supuesto, consciente de los deberes que como miembro de una comunidad debe cumplir. Por esto, se resalta el acompañamiento de los padres a sus hijos durante su desarrollo, pues de no hacerlo, pueden ocasionar daños irreparables, tanto emocional como mental durante toda su vida. Es indispensable entonces, un trabajo conjunto de *toda* la comunidad educativa.

PREGUNTA NÚMERO 3

¿Como describiría usted una buena relación entre la escuela y la familia?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Con buena comunicación entre la escuela y la familia	23
Acompañamiento mutuo	12
Informar sobre todo el proceso educativo	5
Dejar participar a los padres	2
Comprensión	2
Observar el trabajo de los niños en clase	1
Por no permitir la interacción entre niños y niñas	1
Por citar con tiempo a los padres	1
Tener una buena relación	1
Buen proyecto con los niños	1
No sabe	1

En cuanto a la descripción que hacen los padres de una buena relación entre escuela-familia, veintitrés (23) de ellos concuerdan en tener una buena comunicación (escuela-familia); doce (12), consideran que debe haber acompañamiento mutuo; cinco (5), que debe informar sobre todo el proceso educativo; dos (2), dejar participar a los padres; otros dos (2), como aquella en la que hay comprensión; uno (1), la que permite observar el trabajo de los niños en clase; otro (1), dice que se caracteriza por no permitir la interacción entre niños y niñas; otro (1), por citar con tiempo a los padres; otro (1), por tener una buena relación; otro (1), por tener un buen proyecto con los niños; y otro (1), dice que no sabe.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

La mayoría de los padres indican la comunicación y el acompañamiento mutuo como la base, como el aspecto fundamental para una buena relación entre escuela -familia, esto supone que los padres han experimentado los beneficios de dichos planteamientos, pues cuando hay una buena comunicación no tiene por que haber malos entendidos, y de igual forma, ambas partes están en

condiciones para apoyarse en el proceso educativo del niño, desde los diferentes contextos.

Es importante informar sobre todo el proceso educativo, pero los padres olvidan que éste debe realimentarse, que no es solo la escuela la que informa, sino que también ellos deben buscar informarse y hacer parte de ese proceso.

En cuanto al resto de respuestas, es evidente que obedecen a situaciones o experiencias específicas, en las cuales se deja ver poco conocimiento sobre aspectos que posibilitarían una buena relación entre la escuela y la familia.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Comunicación	20
Colaboración entre ambas partes	6
Con la participación de la familia en la institución	5
Respeto	4
Comprensión	4
Cuando informa sobre logros y dificultades	2
Asistencia a las reuniones	1
Responsabilidad	1
Cuando la familia está atenta a los llamados de la escuela	1
Buenas relaciones con los maestros	1
Visitas domiciliarias e institucionales	1
Amistad	1

Frente a los aspectos a los que los padres aluden para describir una buena relación entre la escuela y la familia, veinte (20), hacen referencia a la comunicación; seis (6), a la colaboración que se establece entre ambas partes; cinco (5), a la participación de la familia en la institución; cuatro (4), al respeto; cuatro (4), a la comprensión; dos (2), a que la escuela informe tanto logros como dificultades del estudiante; uno (1), a la asistencia a las reuniones, uno (1), a la responsabilidad; uno (1), a la amistad; uno (1), a las

visitas domiciliarias e institucionales; uno (1), cuando la familia esta atenta a los llamados de la escuela; uno (1) a las buenas relaciones con los maestros y uno (1), dice que no sabe.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Después del proceso de capacitación a los padres de familia sobre aspectos que conciernen netamente al mejoramiento del proceso educativo de sus hijos, se encuentra que en esta segunda entrevista, la comunicación sigue siendo un aspecto fundamental para la buena relación entre la escuela y la familia; los padres han de haber experimentado sus beneficios, puesto que, cuando esta comunicación existe y es fructífera, los principales favorecidos son sus hijos, los estudiantes.

Otro de los aspectos que se mantuvo dentro de un gran número de respuestas en esta segunda oportunidad, es la colaboración entre ambas partes, y aunque es vista la reducción en el número de respuestas frente a la segunda entrevista (en la primera 12 y en la segunda 6), no indica esto que los padres hayan cambiado su concepción, sino, que a muchos de ellos se les dificultó seguir asistiendo a las capacitaciones y asesorías brindadas por las maestras de apoyo, pues hay aspectos que de una u otra forma adquieren prioridad en los argumentos de los padres, como lo son cuestiones de trabajo, salud, en fin; razones que, según ellos son ajenas a su voluntad.

Pese a lo anterior, queda constatada entonces la necesidad de trabajar conjuntamente, de forma que la familia perciba a la institución como su propia escuela, la que puede contribuir a prepararlos para resolver los problemas de la vida cotidiana: de sus interrelaciones familiares, de su convivencia diaria, de la educación de sus hijos, de otros aspectos de su formación, y así, cumplir

con éxito la responsabilidad personal y social que entraña la educación de su hijo.

Por otra parte, y en relación con la entrevista final, aumentan las respuestas en lo referente a que una buena relación se da cuando hay comprensión y una participación activa en la institución por parte del contexto familiar, lo que incluye la asistencia a las reuniones y a cualquier otro tipo de actividades programadas por la escuela, pues está demostrado que los padres que participan en diversos espacios escolares, tienen más oportunidades de comunicarse con los docentes de sus hijos y establecer con ellos lazos más firmes y productivos; a esto es a lo que posiblemente quiere llegar el padre que en su respuesta expone la amistad como elemento fundamental para mantener una buena relación con la institución educativa.

De igual forma, aparecen en esta última entrevista otros aspectos que sin lugar a dudas posibilitarían una buena relación entre ambas partes, como lo son el respeto mutuo, la respuesta efectiva de la familia ante los llamados de la escuela, las visitas domiciliarias e institucionales y la responsabilidad compartida; esta última tiene total relación con la reducción en la respuesta que se dirige a que una buena relación se da cuando la institución informa sobre logros y dificultades de los estudiantes, y aunque es parte fundamental para lo que se está planteando, los padres comprendieron que no es solo la institución la que informa, sino, ambos contextos los que deben comprometerse y trabajar en conjunto para beneficiar el proceso educativo del estudiante.

De acuerdo con lo anterior, es visto cómo las asesorías, orientaciones y los diferentes temas abordados en las capacitaciones por parte de las maestras de apoyo, dieron las bases para que la familia asumiera más responsabilidad en el proceso educativo de sus hijos, donde no solo el docente desde su

quehacer sea el único responsable de éste, sino la colaboración y el accionar conjunto entre ambos contextos.

PREGUNTA NÚMERO 4

¿En que actividades de la institución educativa de su hijo (a) participa (culturales, académicas, recreativas, promoción de salud)? ¿Cómo lo hace?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Académicas	28
Culturales	7
Recreativas	5
No asiste	4
Todas	3
Orientaciones con otros profesionales	3
Promoción de salud	3
No ha tenido la oportunidad	1
¿Cómo lo hace?	
Asistiendo	22
Participando	4
No asisten	4
Programación	3
Con dinero	1

De los cuarenta y ocho (48) padres de familia entrevistados, los que participan en actividades lo hacen de la siguiente manera: Veintiocho (28), responden que en académicas; siete (7), manifiestan que en culturales; cinco (5), dicen que en recreativas; tres (3) padres dicen que participan en la promoción de la salud; tres (3), responden que en orientaciones con otros profesionales. Por otra parte, cuatro (4), expresan que no asisten; y uno (1) no ha tenido la oportunidad de participar.

A la pregunta de ¿cómo lo hace? De los cuarenta y tres que participan, veintidós (22) manifiestan que solo asistiendo; cuatro (4), responden que participando activamente; tres (3) padres manifiestan que colaborando en algunas partes de la programación (bailar, cocinar) y uno (1), dice que participa donando dinero.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Se puede deducir que los padres, que participan en una u otra actividad, se interesan por establecer un vínculo con la institución, que les permite estar más cerca de sus hijos y tener una comunicación abierta con la institución. Esta conexión entre la familia y la escuela supone un factor importante en la vida institucional, puesto que se genera una comunicación más eficiente que resulta en procesos educativos mejores, donde la participación de la familia es la pieza clave; por esto la participación en toda la vida cotidiana institucional genera el lazo entre hijos y padres y entre éstos con la escuela.

Los padres que no participan, se puede suponer que presentan dificultades para asistir por asuntos como el trabajo, la casa o de salud. O puede ser también que no tienen interés de participar, para tener un vínculo con la escuela y por lo tanto se desconectan de la vida cotidiana que se vive allí. Otra de las razones puede ser que no hay suficiente promoción de los eventos o falta de motivación frente a éstos.

La forma en que la familia participa, es muestra del compromiso que tiene cada uno de ellos, en el desempeño y responsabilidad de las labores educativas, que no sólo son responsabilidad de los hijos sino también de los padres, puesto que éstos a su vez hacen parte de la comunidad educativa.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Académicas	21
Culturales	11
Recreativas	2
En todas	5
¿Cómo lo hace?	
Asistiendo	18
Participando	11

Los padres de familia que participan en actividades lo hacen de la siguiente manera: veintiuno (21) responden que en académicas; once (11) manifiestan que en culturales; cinco (5) expresan que participan en todas y dos (2) dicen que en recreativas.

A la pregunta de ¿cómo lo hace?, dieciocho (18), manifiestan que sólo asistiendo; once (11) responden que participan, de estos once, uno (1), participa donando dinero

ANÁLISIS COMPARATIVO

En la entrevista inicial participaron cuarenta y ocho (48) padres de familia, mientras que en la entrevista final se reduce a veintiún (21) padres. Esto se debe a que no todos los padres participaron en los procesos de capacitación asesoría y acompañamiento, debido tal vez a varios factores como el empleo, las labores de la casa u otras actividades, lo que hace que los hijos pasen a un segundo plano y no reciban una atención adecuada. Estas actividades extras, de alguna forma representaron el poco apoyo reflejado en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Los padres que siguieron el proceso, están comprometidos con las actividades académicas en pro de mejorar los procesos de aprendizaje de sus hijos. Todas las formas de participación que tienen algunas familias en la escuela, muestra que un apoyo constante representa mejores formas de comunicación, no solo con la escuela, sino especialmente con los hijos, quienes necesitan sentirse importantes y para esto los padres, juegan un papel especial; de este papel que juegan los padres, en la formación de sus hijos, surgen niños y jóvenes más dispuestos, más interesados en los procesos académicos. Esto también da como resultado el aumento del autoconcepto y la autoestima de los estudiantes, aspectos que son muy importantes en el progreso escolar.

Con relación a los que participan de actividades académicas en la entrevista inicial responden veintiocho (28), mientras que en la final se reduce a veintiuno (21), esta reducción se debe a lo expuesto anteriormente porque no todos los que se entrevistaron en la primera ocasión, estuvieron en la final. De todas formas la reducción puede dar a pensar que los padres de familia, aún no se encuentran comprometidos con las actividades académicas que hacen referencia a las reuniones o llamados de la institución para informar sobre el proceso escolar.

En la entrevista inicial siete (7) padres responden que participan en actividades culturales, mientras que en la final responden once (11), se da un aumento que es positivo porque representa la participación de las familias en otros espacios institucionales, lo que hace inferir que están interesados en establecer un vínculo con la escuela. Sin embargo la participación de la familia debe ser continua y eficaz para lograr procesos significativos en lo que se refiere a la inclusión escolar; esto ratifica que el papel de ésta, es fundamental en todas las actividades o acciones de la institución para mejorar tanto el ambiente escolar como el familiar.

En las actividades recreativas, cinco (5) responden en la entrevista inicial y dos (2) en la final, se reduce el número, puede deberse al poco interés que se tiene en estas actividades o al poco tiempo disponible para dedicarles.

Los padres que hacen referencia a todas las actividades, responden en la inicial solo tres (3) personas, y en la final cinco (5), se da un aumento, talvez por el proceso llevado con las familias en cuanto a la asesoría, capacitación y acompañamiento.

En la primera entrevista aparecen actividades como promoción de salud y orientaciones con otros profesionales, las cuales no se referencian en la segunda entrevista.

Se puede observar que es primordial la participación de los padres de familia en la escuela, la cual debe establecer vínculos más estrechos y asegurar una educación de calidad. Se necesita de la colaboración para optimizar la calidad de los aprendizajes de los niños y esto se da en la medida en que los padres se hacen responsables del proceso educativo de sus hijos; lo que no sólo es cumplir con los deberes económicos, también hay que cumplir con lo académico, lo social y lo afectivo; además de mantener interés en lo que sucede a los niños en la escuela: ¿qué y cómo aprenden?, ¿cómo lo puedo ayudar?, ¿cómo paso el día?, ¿cómo se sintió?.

Todos los padres aún no están bien orientados en el papel que tienen en la escuela, que es el de una responsabilidad compartida, una relación bidireccional, que enriquece los roles de padres, docentes y el aprendizaje de lo estudiantes en la medida en que se realimenten todos los procesos vividos en la institución, no se debe olvidar, que no solo aprende el niño sino también la familia, y el docente que le da vitalidad a su labor cada día.

PREGUNTA NÚMERO 5

¿Qué clase de información le ha brindado la escuela relacionada con el proceso educativo de su hijo?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Proceso académico.	28
Comportamiento.	20
Dificultades.	17
Sugerencias para la casa.	5
Poca información.	2
Ninguna información.	1

Con respecto a esta pregunta , veintiocho (28) padres consideran que la institución les ha brindado información sobre el proceso académico de sus hijos; veinte (20), expresan que les han dado información sobre el comportamiento de los niños en la institución; diecisiete (17), cuentan que les han brindado información sobre las dificultades de sus hijos; cinco (5), mencionan que les han proporcionado sugerencias para la casa; dos(2) expresan que les han brindado poca información; y uno(1) expresa que no le han dado ninguna información.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

En las anteriores respuestas se evidencia que en general hay una interacción constante entre escuela y familia, para intercambiar información sobre el proceso académico y comportamental del estudiante, porque los padres expresan haber recibido información sobre el rendimiento académico de sus hijos, sobre el comportamiento positivo y negativo dentro de la institución, y

también cuentan que han recibido algunas sugerencias que les permite abordar las actividades planteadas por la escuela desde el hogar.

Con relación a las respuestas dadas por tres (3) padres, en las cuales expresan haber recibido poca o ninguna información, se puede deducir que hay una gran dificultad en la cadena comunicativa que se debe instaurar entre la familia y la institución.

La información recogida, permite destacar que en la medida en que los padres se comprometen con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, como asistir a las diferentes actividades que se lleven a cabo en la institución ya sean recreativas, culturales, pedagógicas, entre otras; participar de las reuniones en las que se informe sobre el rendimiento académico de sus hijos; asistir a la institución en caso de ser citado por dificultades (comportamentales o pedagógicas dentro de la institución) relevantes de los niños; a participar de las diferentes capacitaciones que se ofrezcan en la institución; seguir el conducto regular para solucionar los problemas que se presenten, se establece una comunicación positiva entre las diferentes personas encargadas de la educación del niño, que conlleva con mayor asertividad un proceso de formación integral acorde con las demandas del entorno en el cual está inserto el estudiante y su familia.

La información mencionada, permite destacar que en la medida en que los padres se comprometen con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, a asistir a las diferentes actividades que se lleven a cabo en la institución ya sean recreativas, culturales, pedagógicas, etc., a participar de las reuniones en las que se informe sobre el rendimiento académico de sus hijos, a asistir a la institución en caso de ser citado por dificultades (comportamentales o pedagógicas dentro de la institución) relevantes de los niños, a participar de las diferentes capacitaciones que se ofrezcan en la institución, a seguir el

conducto regular para solucionar los problemas que se presenten, se entabla una comunicación positiva entre las diferentes personas encargadas de la educación del niño, que permite que los padres proporcionen información a los profesores sobre el desempeño de los estudiantes en el hogar.

Lo anterior, es importante porque le ayuda al docente a planear su enseñanza a partir de las dificultades y fortalezas del estudiante, y también les permite a los padres de familia conocer las habilidades y fortalezas de éste dentro de la escuela para apoyar el proceso académico desde el hogar. Esto conlleva a que se instaure una relación entre la familia y la escuela; y por ende a que se genere un mayor nivel de autoestima, auto confianza, seguridad y participación del estudiante tanto en el contexto escolar como en el familiar. Y por supuesto en el social que es tercer contexto al que el niño ingresa con unos conocimientos y unos valores ya aprendidos.

Los docentes y la familia son las principales figuras de ejemplo para el niño. Por lo tanto de la relación que se dé entre estos adultos, depende el futuro desempeño del estudiante en los diferentes contextos que proporciona la sociedad.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Académicas	21
comportamental	21
Recomendaciones para la casa	1

En la segunda entrevista, veintiún (21) padres expresan que la información que les ha brindado la escuela relacionada con el proceso educativo de sus hijos se refiere al área académica; veintiuno (21), a la comportamental; y uno (1), dice que le han dado recomendaciones para la casa.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Es importante tener en cuenta, que la cantidad de padres para la segunda entrevista disminuyó, pues solo se tienen presente los padres que participaron de las asesorías y capacitaciones brindadas por las maestras de apoyo

Por consiguiente, comparando la entrevista inicial con la final, se observa como hay un aumento significativo frente a dos respuestas; en la primera entrevista la mitad, expresó que se brindaba información del proceso académico de sus hijos y en la segunda, lo hace la totalidad de los padres; así mismo, con respecto a la información comportamental, en la primera entrevista la cantidad respondía a menos de la mitad, es decir, veinte (20) de (48) cuarenta y ocho padres entrevistados y en la segunda, lo hace la totalidad de los padres

Lo anterior pone en evidencia que la información que puede obtenerse desde la escuela, no solo hace referencia a lo académico o a lo comportamental, ambos aspectos, deben tenerse en cuenta, pues al tener dicha información, los padres aportan desde las habilidades que se deben desarrollar y/o complementar en el hogar, espacio que no debe dejar de ser formativo.

Por otra parte, disminuyen las respuestas que dan algunos padres relacionadas con las sugerencias que les da la escuela para la casa. En la entrevista inicial (5) cinco padres consideran que la escuela les brinda sugerencias para la casa, y en la final solo (1) uno piensa igual. Esto puede ser debido a la poca comunicación que tienen varios padres con la escuela, o al buen desempeño académico de los estudiantes que no ameritan refuerzo en las actividades escolares desde el hogar.

Partiendo de lo anterior es preciso decir que así como se evidenciaron respuestas que aumentan y disminuyen, también se encontró que muchas desaparecen, pues no se hicieron evidentes en la segunda entrevista y pertenecen a: (17) diecisiete padres que consideran que la escuela les brinda información relacionada con las dificultades que experimentan sus hijos en la institución, (2) dos padres expresan que la escuela les brinda poca información porque no hay una buena comunicación; y (1) uno dice que no le han dado ninguna información. Estas respuestas demuestran como los padres a partir de las temáticas abordadas en las capacitaciones y los espacios de asesoría brindados por las maestras de apoyo; ampliaron, modificaron e interiorizaron conocimientos, y de esta manera lograron agrupar conceptos y hablar en términos más amplios.

PREGUNTA NÚMERO 6

¿De qué manera le colabora usted a su hijo (a) en sus deberes académicos?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Colaborándole con la tarea.	40
Revisándole los cuadernos.	8
Buscando ayuda con otros.	7
Desatrazándolo.	2
Haciéndole las tareas.	2
Explicándole lo que tiene que hacer.	2
Le hago repetir las tareas.	1
Buscando al niño para que las haga.	1
Motivándolo.	1
Estableciendo normas.	1
Poniéndolo a leer.	1
Ninguna.	1

De los padres entrevistados, cuarenta (40), le ayudan a sus hijos en los deberes académicos colaborándoles con las tareas; ocho (8) revisando los cuadernos; siete (7), dicen que buscando ayuda con vecinos o conocidos; dos (2) manifiestan que les ayudan desatrazando los cuadernos; dos (2), haciéndoles las tareas, y dos (2) más, explicando lo que deben hacer, es decir las instrucción de la tarea. Un padre (1), comenta que le hace repetir las tareas; otro (1), que busca al niño para que las haga; uno (1), expresa que motivándolo a hacerlas; uno (1) dice que colocando normas; uno (1), dice que poniéndolo a leer, y otro (1), expresa que no lo hace.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

La ayuda en los deberes académicos de los hijos, según las respuestas obtenidas, se hace en su mayoría colaborando con la tareas, ya sea, revisando los cuadernos, explicándoles lo que se debe hacer o buscando ayuda con los vecinos de lo que no se entiende; estas respuestas, ponen en evidencia que los padres son concientes de que los hijos necesitan de su ayuda y acompañamiento para responder adecuadamente a los deberes académicos.

Por otro lado, respecto a la colaboración, en la que los padres dicen realizar actividades como, desatrazar cuadernos o hacer los trabajos, se puede inferir, que la preocupación que realmente tienen, es cumplir con las tareas y no tanto lograr que los niños adquieran un aprendizaje de éstas, evitando posiblemente llamados de atención de las profesoras y/o notas en los cuadernos.

Por otra parte, colaborar motivando o buscando al niño o niña para que haga las tareas, se puede interpretar como un “ruego” o una búsqueda desesperada por hacer que éstos encuentren en el cumplimiento de sus deberes académicos un ejercicio ameno, no obstante, queda la inquietud por saber si

realmente se están creando hábitos de estudio, en los cuales el niño aprenda a planificar sus actividades, dando prioridad a sus responsabilidades académicas.

Colaborar haciendo repetir tareas, se puede interpretar como indicador de una actitud perfeccionista por parte de los padres, pues no hay un acompañamiento en la elaboración de éstas, si no una exigencia que puede llevar al niño o niña, a esforzarse más por agradar a los padres con un producto “bueno”, que por aprender.

De la colaboración manifestada en el establecimiento de normas, se puede analizar que de alguna manera los padres están valorando esto como algo necesario para realizar cualquier actividad, además de percibirse como una forma de ir encausando al hijo hacía una disciplina académica.

Respecto a la ayuda que se expresa en términos de poner al estudiante a leer, se puede deducir, que los padres asumen la lectura como un factor importante en el aprendizaje de sus hijos, más no especifican un propósito con ella, lo que puede llevar al estudiante a un acercamiento poco significativo con la lectura, convirtiéndolo en un lector por obligación y no por interés.

Por último, la no colaboración en los deberes académicos, puede indicar que los padres al asumir una posición pasiva frente al proceso formativo de sus hijos, depositan toda la responsabilidad en la escuela, desconociendo su papel y responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Colaborándole con la tarea.	16
-----------------------------	----

Explicándole lo que tiene que hacer.	9
Buscando ayuda de otros.	7
Consultando (libros e Internet)	7
Revisándole los cuadernos.	5
Estando pendiente de que cumpla con las tareas	5
Velando porque asista al colegio	3
Repasando con el niño	2

De los padres entrevistados, dieciséis (16), le ayudan a sus hijos en los deberes académicos colaborándoles con las tareas; nueve (9) explicándoles las tareas o aquello que no entienden; siete (7), dicen que buscando ayuda con vecinos o conocidos; otros siete (7), expresan que consultando en libros o en Internet; cinco (5), manifiestan que les ayudan revisando los cuadernos; cinco (5), estando pendiente de que cumplan con las tareas; tres (3), dicen que velando porque los niños asistan al colegio; y por último, dos (2), comentan que repasando con el niño.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En comparación con la primera entrevista se podría decir que hay una disminución significativa en la colaboración con las tareas, sin embargo, es importante tener en cuenta que el número de padres consultados en la segunda entrevista fue menor, pues ésta, estuvo dirigida solo a aquellos que participaron de las capacitaciones realizadas por las maestras de apoyo y/o recibieron alguna asesoría. Teniendo en cuenta esto, es oportuno señalar que la colaboración con las tareas no disminuyó, sino que se incrementó, pues actualmente, solo tres (3) padres de familia dan una respuesta que no tiene relación con el tema en cuestión, afirmándose entonces que casi todos, con actividades como: explicándoles lo que tienen que hacer, buscando ayuda de otros, consultando con el niño en libros o Internet, revisando los cuadernos o supervisando que hagan las tareas, acompañan a sus hijos con la tarea escolar. Aspecto éste de gran importancia en el proceso de aprendizaje de los

estudiantes, pues investigaciones han demostrado que “los niños son mucho más aptos a tener éxito en el aprendizaje cuando sus familias los apoyan activamente” (Departamento de educación de los Estado Unidos, 2005: 2) y una forma de hacerlo es acompañándolos en el cumplimiento de los deberes académicos, esta forma de participación incluye a los padres en el proceso de enseñanza, ayuda a acelerar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ayuda a los padres a apreciar más la educación y les da la oportunidad de expresar a sus hijos actitudes positivas sobre la importancia de la obtención de buenos resultados en la escuela. (Departamento de educación de los Estado Unidos, 2003: 3)

Sin embargo, esta participación puede interferir con el aprendizaje de los estudiantes cuando los padres brinda una colaboración inadecuada a los hijos, un ejemplo se encuentra en respuestas como “haciéndole las tareas” o “desatrazándolo”, las cuales se observaron en la primera entrevista y no se presentan en la actualidad, en parte, gracias a los temas tratados durante las capacitaciones.

Respecto a los tres padres que dieron una respuesta no relacionada con la tarea escolar, se puede decir que éstos tienen poca claridad frente a la gran responsabilidad que la familia tiene en el proceso académico de los estudiantes, pues se limitan a colaborar velando solo por la asistencia al colegio.

PREGUNTA NÚMERO 7

¿Cuales sugerencias daría usted para lograr una buena comunicación entre la familia y la institución?

ENTREVISTA INICIAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La comunicación frecuente	18
Abrir espacios que permitan dialogo constante	8
Hacer nuevos programas educativos (aula de apoyo)	5
Ninguna	4
Avisar con tiempo prudencial los eventos de la institución	4
Que estén más pendientes de los niños	3
Hacer visitas domiciliarias	1
Reforzar los contenidos académicos	1
El respeto	1
Más entrega de boletines	1
Más comprensión	1
Acudir a los llamados de atención	1
Que no llamen por cosas insignificantes	1
Papas pendientes y participativos	1
Reunión conjunta con la psicóloga	1
Considera buena la comunicación	1

Para lograr una buena comunicación entre la familia y escuela, dieciocho (18) padres de familia, sugieren que debe establecerse una comunicación frecuente; ocho (8) más, proponen abrir espacios que permitan diálogo constante; cinco (5), hacer programas educativos como “el aula de apoyo”; cuatro (4), piden que se les avise con tiempo prudencial los eventos de la institución; cuatro (4) padres, no proponen ninguna sugerencia; tres (3), plantean que la escuela debe estar mas pendiente de lo que sucede con los estudiantes; uno (1), propone hacer visitas domiciliarias; uno (1), reforzar los contenidos académicos; un (1) padre, sugiere el respeto mutuo; otro (1), propone mas entrega de boletines; uno (1), la comprensión,; uno (1), propone acudir a los llamados de atención; otro (1), dice que no llamen para cosas insignificantes; uno (1), plantea que los padres deben ser más pendientes y participativos en el proceso educativo de sus hijos; uno (1), hace referencia a participar en reuniones conjuntas con la psicóloga; y por último, un (1) padre, considera que hay una buena comunicación entre la familia y la escuela.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO

De las respuestas de los padres se infiere que la mayoría de los éstos piden más comunicación entre la familia y la escuela, una comunicación que sea asertiva, directa, respetuosa, veraz y en el momento apropiado, que favorezca el acompañamiento que los padres puedan hacer a los estudiantes en sus hogares, porque los padres creen que la relación entre la escuela y familia, generalmente se limita a la entrega de boletines académicos y a dar una información breve en las reuniones sobre el comportamiento de sus hijos.

También, es evidente que los padres de familia, además de que se les brinde más información sobre el proceso de sus hijos, quieren ser escuchados y comprendidos por los docentes de la institución, dialogar con éstos para hacer acuerdos y poder apoyar de una manera adecuada el proceso educativo de sus hijos; por lo tanto, reclaman espacios de diálogo y encuentro con los docentes, los cuales se habían dejado de hacer por parte de la institución. Además de estos espacios, creen necesario abrir otros con profesionales como la psicóloga, en los que se pueda establecer un diálogo entre ésta, la familia y el profesor, y crear diferentes programas educativos, reflejándose el interés de los padres por tener el apoyo de otros profesionales (psicólogo, maestro de apoyo) que fortalezcan la educación de los niños.

Por otra parte, es evidente la necesidad de que los padres, sobre todos los varones, sean más participativos en todo el proceso educativo de los estudiantes, es decir, que comprendan lo importante que es su implicación en todo lo que se refiere a la educación de sus hijos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, y que este compromiso no debe ser asumido solamente por las madres. Además, hacen alusión a más refuerzos académicos, lo que demuestra la necesidad que tienen de ser más acompañados y orientados por

los docentes en cuanto a estrategias y refuerzos adecuados para solucionar las dificultades que presentan los niños.

Otro padre afirma que hay buena comunicación, por lo tanto, no plantea sugerencias, lo que refleja que se encuentra satisfecho con la relación que lleva con la institución, y que ésta cumple con sus expectativas, pero difiere con lo manifestado por otros. Esta situación permite visionar que es importante propiciar y mantener las relaciones entre la familia y escuela, con la finalidad de que los docentes brinden información a los padres sobre el proceso educativo, puedan escucharlos, generar acuerdos y posibilitar mayores niveles de participación de éstos en todas las actividades que desarrolla la escuela.

ENTREVISTA FINAL

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Comunicación	13
Citar constantemente a los padres	6
Ninguna	5
Permitir mas participación a la familia	2
Continuación de las capacitaciones de las maestras de apoyo	2
Talleres con temas nuevos	2
Implementar el cuaderno de notas	2
Disposición para resolver dudas de los padres	2
Involucrar a las familias en los procesos evaluativos de la institución	1
Estar pendiente de los niños en las tareas	1
Involucrar a los padres (genero masculino)	1
Reuniones mas frecuentes	1
Respeto	1
Tolerancia	1

Para lograr una buena comunicación entre la familia y escuela, trece (13) padres de familia, sugieren que debe establecerse una comunicación frecuente; seis (6), propone que los citen constantemente; cinco (5), no hacen ninguna sugerencia; dos (2) padres, piden que les permitan más participación

en las actividades institucionales; dos (2), opinan que debe continuarse con las capacitaciones de las maestras de apoyo; dos (2) más, sugieren talleres con temas nuevos; otros dos (2), expresan que debe implementarse el cuaderno de notas; dos (2), creen que debe haber disposición para resolver dudas de los padres; uno (1), plantea involucrar a las familias en los procesos evaluativos de la institución; otro (1), propone que estén pendientes de las tareas de los niños; uno (1) más, solicita involucrar también a los padres (genero masculino); uno (1), aconseja reuniones más frecuentes; otro (1), el respeto; y uno (1), menciona que debe haber más tolerancia.

ANÁLISIS COMPARATIVO

En comparación con la entrevista inicial se encuentra que trece (13) padres sostienen que es necesaria una comunicación frecuente entre la familia y la escuela. Lo cual demuestra que los padres son conscientes de la importancia de ésta para favorecer el proceso educativo de sus hijos.

En segundo lugar, se observa que los padres proponen otras sugerencias para que la comunicación se más continua, entre éstas: que los padres sean citados constantemente, que se les dé más participación en las actividades de la escuela, que se les permita a las familias participar en los procesos evaluativos de la institución y también se involucre a los padres (hombres). Lo anterior da cuenta de que los padres quieren estar más presentes y al tanto de lo que sucede con sus hijos y aportar a la mejora de los procesos académicos. Esto lo corrobora la UNESCO (2004:89) al decir que “el sistema educativo puede reconocer que las familias tienen derecho a participar en las decisiones que involucran a sus hijos e hijas”.

En tercer lugar se evidencia que al inicio cinco (5) padres proponían hacer nuevos programas educativos como el aula de apoyo, y al final dos (2) padres

proponen que se continúe con éstas, y dos (2) más que se realicen talleres con temas nuevos. Esto indica que las familias reflexionan sobre el impacto y la importancia que para ellos tiene el desarrollo de talleres y capacitaciones con las maestras de apoyo para promover cambios de actitud para un trabajo conjunto entre la familia y la escuela.

En cuarto lugar, se encuentra que los padres sugieren estar más pendientes de los niños en tareas. Lo cual, demuestra que los padres comprenden la necesidad de que tanto la familia como la escuela trabajen juntos para mejorar el desarrollo académico de sus hijos, y esto incluye su implicación en el acompañamiento desde el hogar. Tal como lo plantea la UNESCO (2004: 89) "cuando los padres y los maestros trabajan juntos, el desarrollo del niño puede apoyarse y sus necesidades pueden satisfacerse más plenamente"

En quinto lugar, se evidencia que los padres plantean la importancia del respeto y la tolerancia como aspectos fundamentales para que la comunicación pueda mejorar y favorecer el trabajo continuo entre la familia y la escuela.

Por otra parte se encuentra que al inicio cuatro (4) padres no proponían ninguna sugerencia, y al final aumentó a cinco (5). Esto significa que algunos padres se sienten satisfechos con la relación que mantienen con la institución.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y RESULTADOS

CAMBIO CONCEPTUAL

El cambio conceptual para efectos de esta investigación, se asume como una reestructuración de las representaciones mentales existentes y sus relaciones,

lo que permite a los sujetos hacer uso de ellas de acuerdo a diferentes contextos. Esta concepción, hace evidente la relevancia que tiene el logro de un cambio conceptual en la transición de la atención educativa actual a aquella que busca educar en y para la diversidad.

Para presentar los cambios conceptuales logrados en la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia), se tendrán en cuenta tres aspectos: la inclusión, la atención a la diversidad y el maestro de apoyo.

La inclusión, según Rosa Blanco (2006:5), "está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones", lograr que haya una reestructuración de las representaciones que se pueden agrupar en este aspecto es fundamental, mas aún cuando se entiende que desde la inclusión es posible asumir la educación de calidad como un derecho y entender que el problema no es el niño sino el sistema educativo, pues el progreso de los estudiantes no depende solo de las características personales, sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no.

Con relación a los directivos, se encontró que existía cierta confusión con el concepto de inclusión o de educación inclusiva, esto se evidencia al referirse a éste como una pedagogía, pero actualmente lo comprenden como una política o movimiento desde la cual se pretende avanzar hacia una educación para todos, puesto que no solo se dirige a las personas con discapacidad, sino a todo aquellos que por sus condiciones, sean religiosas, económicas, sociales, étnicas... han tenido negado el derecho a la educación. (R. Blanco, 2006: 5).

Con relación a las docentes, se encontró que comprendieron el significado de las barreras para el aprendizaje y la participación como aquellas que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las

políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth, T. y Ainscow, M. 2000:25), y que es el docente quien debe identificarlas y generar acciones que les permitan responder a éstas. Esto se observó cuando aceptaban y aplicaban las sugerencias dadas por las maestras de apoyo y cuando creaban estrategias en las que trataban de incluir todos los ritmos y estilos de aprendizaje que tenían en sus aulas. También, aclararon las diferencias existentes entre la integración y la inclusión, esto se evidenció cuando expresaron: "No teníamos clara la diferencia entre integración – inclusión y con la explicación quedan más claros, pensábamos que era lo mismo".

Además, entendieron la importancia de flexibilizar el currículo para atender las necesidades de cada uno de los estudiantes, pues tal como lo expresa el MEN (2008:5) para lograr la inclusión es necesario el desarrollo de "estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejadas en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir como natural, que los estudiantes alcancen diferentes niveles de desarrollo de las mismas".

Con relación a las familias, se encontró que tuvieron una reestructuración mental frente a la comunicación, pues ahora la conciben como un aspecto fundamental para mejorar los procesos educativos de sus hijos; para ellos, la institución ya no es la única responsable de la educación y resaltan el trabajo conjunto de ambas partes (escuela-familia), esto se corrobora con lo afirmado por Mora (2002:10): "el crecimiento del niño no es fruto exclusivo de las relaciones e influencias de la familia en los mas pequeños o de la escuela en los mayorcitos, sino de la relación entre ambos; se entiende que el niño puede enriquecerse con las diferentes interacciones que establecen en ambos

contextos, familiar y escolar. Por tanto se reconoce el papel fundamental de los padres, su función educativa y la necesidad de la complementariedad entre la familia y la escuela, entre padres y educadores" para favorecer el desarrollo de una escuela inclusiva, desde sus valores y el lenguaje que circula en ésta.

La atención a la diversidad, según Arnaiz (2000) "radica en conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. Su significación plena va unida a una educación en actitudes y valores", puesto que "la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales" (Jiménez y Vilá, 1999:38, citado por Arnaiz, 2000).

Cuando la comunidad educativa entiende esto, acepta que la diversidad debe constituir el punto de partida de la institución, pero también, su punto de llegada, de forma que " su planteamiento educativo sea entendido no desde un punto de vista exclusivamente instructivo, sino relacional y educativo" (Arnaiz 2000). Situación que lleva consigo cambios en la organización de las instituciones y en las estrategias de enseñanza- aprendizaje utilizadas en las mismas.

Al observar en los directivos iniciativas como reestructurar el Proyecto Educativo Institucional, hacia una atención a la diversidad, es posible decir que éstos tiene claridad conceptual frente a los diferentes aspectos que la hacen posible, pues ahora se toman en cuenta algunos de ellos, en el componente conceptual se hace referencia a la diversidad, en el pedagógico a las estrategias de aula y en el comunitario a las actividades de apoyo externas, en la cual se incluyen las acciones desarrolladas por las maestras de apoyo. Estos cambios permiten observar como cuando hay un cambio en

las representaciones mentales, los sujetos hacen uso de ellas de acuerdo a las necesidades que se presenten.

Con relación a las docentes, se encontró en ellos un cambio significativo con respecto al concepto de atención a la diversidad, pues antes sólo lo relacionaban con el desarrollo integral del individuo y ahora indican que esta hace referencia a "educar respetando las características individuales del estudiante, teniéndolas en cuenta a la hora de diseñar y aplicar estrategias para responder a las demandas que cada uno hace", es decir, que ahora hay mas claridad frente al concepto y las implicaciones de éste, para dar respuesta desde su práctica pedagógica a las particularidades de cada estudiante.

Este cambio, influye también en la visión que tenían del PEI; después de reflexionar sobre el poco conocimiento que tenían frente a los componentes y aspectos que debe tener el Proyecto Educativo de una escuela inclusiva, se pasa de percibirlo como un "mamotreto que no se relaciona en nada" o "un montón de cosas sin finalidad" a un elemento de vital importancia dentro de las instituciones. Su significado lo expone claramente el Ministerio de Educación del Brasil (2000-2003: 98), al presentarlo como un instrumento técnico y político que orienta el *quehacer* de una institución educativa, y en el cual se expone de forma visible la propuesta educativa que se asume, es un "medio orientador de la gestión institucional que contiene en forma explícita, principios y objetivos de orden filosófico, político y técnico que permiten programar la acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración".

También, entienden la importancia del trabajo colaborativo para la construcción de un PEI que desde su filosofía y el planteamiento de acciones pretenda responder a la diversidad, puesto que "es fundamental que el Proyecto Educativo, sea el fruto de la reflexión y respuesta colectiva" de

preguntas, necesidades e intereses, identificados colectivamente (98p.). Esto se evidencia en los aportes hechos durante la capacitación *Proyecto Educativo Institucional y flexibilización curricular*, en la cual expresaron que es importante tener en cuenta las necesidades de la población, la participación de los padres y crear relación, no sólo entre los componentes del PEI, sino también entre las áreas académicas. Esta reflexión, se encuentra relacionada con uno de los hallazgos de la investigación "*La formación docente: una estrategia para avanzar hacia una institución con prácticas pedagógicas inclusivas*" (Arias B. Tivisai et al. 2006) que hace referencia a la "reestructuración del Proyecto Educativo Institucional para la atención a la diversidad", lo cual genera avances para el desarrollo de políticas, culturas y prácticas pedagógicas inclusivas.

Con relación a los estudiantes, en el análisis comparativo de las evaluaciones pedagógicas, se evidenció, como en cierta medida el acompañamiento y las estrategias sugeridas a los docentes, aportaron al alcance de los logros requeridos en el plan de estudios, observándose como las acciones dirigidas a los docentes benefician de forma directa a los estudiantes, pues según Arnaiz (2000) "responder a la heterogeneidad es un reto que tiene actualmente el profesorado, para el cual indudablemente necesita formación".

Otro cambio observado en los estudiantes, es que comprendieron que cada uno de ellos posee habilidades y formas de aprender distintas para el desarrollo de las actividades escolares, puesto que primero usaban expresiones como: "el no sabe", "el no es capaz", para referirse a sus compañeros, pero ahora reconocen las capacidades de éstos y aceptan que en cualquier momento todos pueden necesitar un apoyo. Esto, se evidencia cuando por iniciativa propia se acercan a la maestra de apoyo o a otro de sus compañeros para recibir una explicación. Este cambio, responde en cierta medida a lo planteado por Booth, T y Ainscow M (2000:18) en la dimensión de

"crear culturas inclusivas", en la que proponen "la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, que desarrolle valores inclusivos compartidos por todos los miembros de la institución educativa", entres éstos, es de gran importancia el reconocimiento de la diversidad y el respeto por ésta , que empieza por el docente y es aprendida por los estudiantes, para que se generalice a toda la comunidad educativa y se contribuya así al avance hacia una atención para la diversidad.

Con relación a las familias, se observó como a través de las asesorías y las capacitaciones, se logra que entiendan que la atención a la diversidad no se refiere a unos pocos si no a todos los estudiantes de la institución, y la importancia de su colaboración para que ésta pueda darse, este cambio se evidencia cuando se logra que conozcan y acepten sus funciones en el proceso educativo de los estudiantes y entienda que el papel de la escuela es complementario, Así, lo plantea la UNESCO (2004: 87) al decir que "la participación de las familias y las comunidades es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos"; también, cuando reconocen que acompañar a sus hijos en el desarrollo de las tareas desde el hogar, es la mejor forma de asumir la responsabilidad en el proceso educativo y favorecer el aprendizaje de éstos, comprendiendo que el acompañamiento en las tareas, no estaba relacionado con hacérselas al niño, sino en posibilitar, facilitar, mediar, guiar...en la realización de éstas; aprendieron la importancia de cambiar las pautas de crianza dadas a sus hijos, es decir, el autoritarismo, la sobreprotección y el permisivo, por aquel tipo de padre que ejerce adecuadamente la autoridad, es decir, aquel que establece normas claras, acordes a la edad del niño, y sabe en que momento es pertinente actuar o tomar otras medidas.

Maestro de apoyo, como ya se mencionó, es quien dinamiza y hace operativo todo el andamiaje para brindar una oferta de calidad; él, también llamado

“coordinador de apoyo pedagógico”, “coordinador de desarrollo pedagógico” o “coordinador de inclusión”, vincula el trabajo realizado con los estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación con las preocupaciones más generales que la institución se plantea en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje (Booth y Ainscow 2000:23). Para que esto pueda lograrse es importante que toda la comunidad tenga una concepción clara sobre quien es éste y sus funciones, que le permitan articular su labor en la dinámica de la escuela y promover el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Con relación a éste, se encontró que los directivos pasaron de concebirlo como aquel que trabaja fuera del aula con un estudiante o un grupo en un espacio determinado, a aquel que dirige su accionar a toda la comunidad educativa, que tiene como ámbito de trabajo al estudiante en el aula, en su grupo, con su docente, desde un enfoque pedagógico y curricular (MEB, 2000-2003: 179). Esto se evidencia en la disposición de los directivos para permitir el desarrollo de las funciones de asesoría, capacitación y acompañamiento que se llevaron a cabo con docentes, estudiantes y familias. Además de esto, se observa en la respuesta dada por la coordinadora de la institución a la pregunta 6 de la entrevista a directivos, que se incluye el maestro de apoyo como un recursos humano para la atención a la diversidad.

Con relación a los docentes, se encontró que algunos cambiaron la percepción que tenían del maestro de apoyo, pues inicialmente pensaban que éste era un profesional que realizaba un trabajo por fuera del aula, sacando los niños de sus espacios académicos. Actualmente la mayoría lo conciben como un “facilitador de estrategias” y “orientador de procesos”. Tal como lo expresa el MEB (2000-2003:156) los apoyos más eficaces son aquellos "que se dan dentro del aula. Esto se debe a que el profesor puede así observar y aprender de la persona que brinda el apoyo, para luego aplicar en el futuro los mismos

principios generales al aprendizaje de los demás alumnos, recibir retroalimentación sobre sus prácticas docentes, orientaciones y ayuda para la planificación y desarrollo de las actividades curriculares. A su vez, el profesional de apoyo puede ayudar a uno o más niños para que participen en las actividades o conducir la actividad a todo el grupo para que el profesor de aula pueda dedicar más tiempo a cada niño", lo cual permite mas acercamiento a la atención a la diversidad. También dejan de considerar al maestro de apoyo como un supervisor de su práctica pedagógica, para entenderlo como un profesional que les ayuda a dirigir su accionar hacia prácticas inclusivas.

Cuando los docentes tienen claridad sobre las funciones del maestro de apoyo, es posible articular la labor de estos profesionales en favor de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de la propia institución educativa, esto se debe a que hay mayor confianza, seguridad y apertura a las sugerencias u opiniones. Lo anterior se corrobora en los aportes de R. Blanco (1996: 19) que expresan que: "se crea una relación de participación, implicación y responsabilidad compartida entre los miembros de la escuela y los profesionales de apoyo. Entre ellos, se establece un nivel de relación igualitaria, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a los aportes, experiencia profesional y formación de los distintos implicados".

Modelos de apoyo y asesoramiento

Con relación a los estudiantes, se encontró que dejaron de percibirlo como aquel que solo iba a evaluarlos u observarlos, para verlo como un docente dentro del salón de clases, que está dispuesto a colaborarles para facilitar su proceso de aprendizaje, esto se evidencia porque ahora se acercan con mayor confianza y seguridad a éste profesional para plantear dudas y recibir ayuda en el desarrollo de las actividades académicas.

Con relación a las familias, se encontró que cambiaron la percepción frente al maestro de apoyo y sus funciones, inicialmente pensaban que su función era reforzar la enseñanza de los niños “bobitos” o “retrasados” y que su presencia generaba la segregación de algunos estudiantes, ahora, comprende que éstos van a la institución a trabajar de manera colaborativa con la comunidad educativa, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y enmarcar las prácticas pedagógicas en una atención en y para la diversidad.

CAMBIO ACTITUDINAL

Este proyecto investigativo retoma el concepto de actitud como “la predisposición que lleva a una persona a responder favorablemente o no hacia una situación u otra persona” (Fishbein y Ajzen, citado por Doré, r; Wagner, s., y Brunet. 2002:51).

Para presentar los cambios actitudinales logrados en la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia), se tendrán en cuenta tres aspectos: la actitud, la relación docente-estudiante y el comportamiento en el aula.

Con relación a la **actitud**, es pertinente decir, que son aprendidas y tienden a permanecer estables con el tiempo, en ellas influyen las motivaciones, las experiencias pasadas, la voluntad, la inteligencia, las emociones, lo congénito, el ambiente y la cultura. Sin embargo, diversas circunstancias o situaciones pueden hacerlas cambiar; lo que nunca varía, es que son dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular.

En cuanto a los directivos, no se alcanzan a identificar cambios significativos con relación a la actitud, pues su participación en el proceso fue limitada

dadas sus responsabilidades con los compromisos que demanda la institución. Sin embargo, vale la pena aclarar que con la aceptación y el apoyo a las acciones de las maestras de apoyo, ya se hacía evidente la actitud positiva de la institución frente al desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Con relación a los docentes, luego del proceso realizado en la institución, se evidencia una actitud de compromiso frente a las pretensiones de las maestras de apoyo con el desarrollo del proyecto, el cual, buscaba cualificar las prácticas pedagógicas inclusivas, en aras de solventar las necesidades presentes en la comunidad educativa. Con lo anterior, se demuestra que en la investigación las maestras de apoyo le dieron “cabeza, corazón y espíritu; cabeza para pensar, corazón para sentir y espíritu para trascender, volar” (Galeano R., 2000: 31). Un ejemplo de esto, se evidencio en la última sesión cuando los docentes de grado nivel y área, reconocieron la importancia del proceso, y llenos de emotividad y afecto expresaron: “que este proceso de capacitaciones fue una experiencia inolvidable que marco sus vidas y su quehacer pedagógico”.

También, es visto como los docentes muestran mayores niveles de confianza, valoran la participación del maestro de apoyo en la institución educativa, pues como lo menciona Moya Maya (2002:13,19-20, 23-24), es él, desde un marco de atención a la diversidad, un recurso más del centro educativo, uno más de los apoyos internos y recursos de la institución para dar respuesta a las barreras para el aprendizaje y la participación. Esto es corroborado por los docentes de la institución cuando manifiestan al final del proceso, “haber adquirido conocimientos sobre la inclusión, sobre estrategias, sobre situaciones específicas que les gustó mucho”. Además, “de sentirse muy a gusto con la presencia de la maestras de apoyo y sus aportes en la aulas”.

Actualmente, los docentes manifiestan más disposición ante los espacios de aprendizaje ofrecidos por la institución a cargo de las maestras de apoyo (capacitaciones); de igual forma, se observa que aceptan de mejor manera las sugerencias y las estrategias dadas en pro del mejoramiento de los procesos educativos de los estudiantes; también, se muestran receptivos frente a las metodologías usadas en dichos espacios. Lo anterior se encuentra alineado con Álvarez et al. (2005: 601) cuando dicen que "...es importante contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación". Aunque aún, se observa una actitud de rechazo en un docente de secundaria, quien siente que los temas abordados en las capacitaciones estaban más dirigidos a los profesores de primaria; sin embargo, se considera que su actitud estaba más relacionada con la falta de compromiso para asumir nuevos retos; con el poco interés para hacer cambios o reestructurar su quehacer, en pro de los estudiantes y por ende, crear por iniciativa propia nuevas alternativas de trabajo. Todo lo anterior, permitía evidenciar inflexibilidad, rigidez, falta de compromiso para con las capacitaciones, pues en algunas ocasiones, asistía teniendo en sus oídos unos instrumentos (audífonos) que lo aislaban completamente del proceso.

Por otra parte, ahora los docentes muestran una alta disposición e interés por expresarse, por participar y buscar respuestas a las situaciones existentes dentro de las aulas donde se desempeñan; además, de querer formarse y aprender sobre todo lo que atañe a la atención educativa en y para la diversidad, pero sobre todo, al diseño de estrategias que minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación que experimentan los estudiantes.

Lo anterior, se evidencia cuando los docentes le dan una dinámica a las capacitaciones con su participación y preguntas; también, cuando ante las características de sus estudiantes le piden a la maestra de apoyo, bibliografía

e información relacionada con la situación. De igual forma, muestran una actitud crítica y reflexiva frente a todo lo relacionado con las demandas actuales de la educación, las prácticas pedagógicas que ellos ejercen dentro de la institución; un ejemplo de esto, es cuando toman la decisión de reestructurar el P.E.I cooperativamente, buscando acoger en él, las práctica inclusivas; además se muestran consientes de la importancia de la renovación constante de los conocimientos; pues el sistema educativo requiere que los docentes de grado, nivel y área dominen intelectualmente todos los contenidos y que sean facilitadores de aprendizaje, preocupados por la población objeto de estudio, no sólo en el ámbito cognitivo, sino también psicológico y afectivo (Arnaiz, 2003:222).

Para finalizar, es pertinente mencionar que en la actualidad los docentes tienen una actitud abierta hacia el reconocimiento de las diferencias, al respeto por las características individuales del otro, y tratan desde su creatividad y conocimientos responder a éstas; esto se evidencia cuando describen en las capacitaciones algunas estrategias que es posible desarrollar dentro de las aulas para responder a las necesidades de los estudiantes. Mencionan: “que es muy importante usar materiales concretos llamativos y variados que atiendan a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes”; también, creen necesario “hacer uso de indicadores que permitan centrar y mantener la atención”, “motivar a los estudiantes y manifestarles afecto, pues el vinculo que se cree con ellos determina, en cierta medida, el proceso de aprendizaje”.

Respecto a los estudiantes, en la actualidad muestran sentirse más confiados y a gusto en cuanto a las actividades lecto-escritúrales y en consecuencia hay un aumento significativo en la participación e interés por los espacios académicos. Ellos manifiestan con su comportamiento, su rendimiento y sus actitudes dentro del aula, que las nuevas estrategias son agradables y

coherentes con sus necesidades e intereses. Por lo tanto, ya se ve en ellos mayor pasión y deseo por asistir a la escuela y por aprender.

Los estudiantes en su mayoría, ahora se observan más seguros de si mismos, de lo que saben o pueden hacer; un ejemplo de ello, es su mente abierta a nuevas experiencias, entre éstas, la asistencia de las maestras de apoyo al aula, la aceptación de las sugerencias dadas por ellas, las nuevas metodologías aplicadas por el docente, ,entre otras. A diferencia de lo anterior, sigue evidenciándose en algunos estudiantes baja autoestima, a la que se le suma la desmotivación para participar en diferentes actividades académicas; esto se debe al poco compromiso de sus padres con el proceso educativo, a la falta de herramientas de los docentes para afrontar la situación específica o en otros casos, por el desinterés de éstos, para vincularse afectivamente con su estudiantes y conocerlos.

En este sentido, el papel del docente es fundamental, pues a través de su actitud, comportamiento y desempeño dentro del aula motiva a los estudiantes a construir su aprendizaje.

“... La motivación no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza aprendizaje, y que el alumno así como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio” (De la Peña, Xóchitl, 2006).

En cuanto a las familias, se evidencia que en la actualidad participan más activamente en las diversas actividades propuestas en la institución educativa, dándole mayor relevancia a cada convocatoria. Esta participación se realiza con mayor convicción, y dándole importancia al rol que desempeñan.

También manifiestan, interés por lograr una buena relación con la institución, en especial con los docentes, pues creen que la comunicación es un aspecto fundamental entre la escuela y la familia para el mejoramiento de los procesos académicos de sus hijos; Esto es evidente cuando toman la iniciativa de implementar “el cuaderno de notas”. Bien lo menciona la Dra. Lourdes Ibarra Mustelier (2002), la escuela permite que los niños alcancen el saber cultural organizado a través de conceptos complejos, y abstractos que trasciende a la experiencia individual y sus rutinas cotidianas. Sin embargo, los niños aprenden tanto en ese contexto educativo planificado y formal, como en el contexto educativo no formal (la familia). La colaboración de los padres en la escuela contribuye a la continuidad de las influencias educativas.

Luego del trabajo de campo, los padres de familia manifiestan una actitud diferente frente a las capacitaciones, incrementaron la participación en dicho espacio; se mostraron más seguras para preguntar; solicitaron asesoría individual para expresar con más libertad a las maestras de apoyo la situación de sus hogares; pidieron consejos y estrategias sencillas para acompañar desde casa el proceso académico de sus hijos, entre otras.

Por otra parte y en consecuencia del proceso de capacitación, se observa en la actualidad un cambio en la actitud frente al comportamiento de sus hijos, pues ya no son ellos, los “chivos expiatorios” de toda situación ocurrida tanto en la institución como en el hogar; sino que muchas de éstas, son ajenas a su voluntad. Asimismo, se pudo evidenciar, que ven a sus hijos de otra manera; es decir, ya la dificultad que presentan no prima a tal punto de focalizar su atención solo en ella, sino en cómo colaborarles y usar diferentes recursos y/o estrategias desde el hogar en pro del proceso académico. Este cambio de actitud, favorece la relación entre ellos y le brinda seguridad y confianza al estudiante para acudir a sus padres en los momentos que lo requieran.

Por último muestran también una nueva actitud en cuanto a las tareas de sus hijos, comprendieron que su función no es hacérselas, su función es acompañar, guiar y facilitar la ejecución de las mismas.

Relación directivo/docente - estudiante. En el proceso de enseñanza-aprendizaje inciden múltiples factores para el éxito o fracaso del mismo, que determinarán el proceso y la calidad de los resultados. Uno de estos factores es la relación maestro-estudiante; en la que el primero, como líder de su clase, coordinador de las actividades de aprendizaje, como parte esencial de la relación educativa, está obligado a promover un ambiente óptimo para que se generen buenas relaciones basadas en la confianza y respeto mutuos (Zarate, 2002: 59).

En cuanto a los directivos de la institución, se sigue observando una buena relación en la medida que los estudiantes buscan constantemente compartir con ellos, específicamente con la coordinadora, quien ejerce autoridad, diferente a autoritarismo, por tanto da la confianza necesaria para que los estudiantes la busquen en los descansos, conversen con ella y la llamen de una forma especial (“la cordi”).

Por otro lado, en la actualidad los docentes pretenden generar ambientes que le ofrezcan al niño, confianza y seguridad, para que puedan desarrollar sin tensiones, ni estrés, procesos académicos adecuados. Además algunos ya muestran mayores manifestaciones de afecto con sus estudiantes y ven la comunicación como una herramienta indispensable al momento de consolidar una buena relación con ellos. A lo anterior se le suma el respeto y la comprensión por lo que cada uno es, dándoles su lugar según sus capacidades, potencialidades, talentos y dificultades; sin embargo, aún algunos docentes son indiferentes ante la presencia de los estudiantes que

experimentan barreras para el aprendizaje y la participación; en consecuencia, mencionan con poca regularidad sus nombres en las clases, los privan de participar dentro de las actividades desarrolladas, y se carece de espacios para la manifestación de afecto como valor. Bien dice José Zárate Lizondo (2002), en su texto “El arte de la relación maestro alumno en el procesos de enseñanza aprendizaje”.

“En la vida como en el aula, la persona requiere afecto, sentir que pertenece a un grupo, estar consciente y tener el reconocimiento del trabajo bien realizado; convendría reconocer al alumno su personalidad, sus capacidades, el deseo de mejorar, sus logros, su iniciativa, evitando el sentimiento de rechazo, crear falsa expectativas y la ridiculización” . (2002: 58)

Los estudiantes, en la actualidad muestran tener una relación de camaradería, confianza y respeto hacia los docentes y otros adultos; sin embargo, algunos niños pasan por alto la adecuada relación y se tornan groseros e imprudentes, a tal punto de transgredir la norma. Por otra parte, se sigue evidenciando en algunos estudiantes dificultades para escuchar, tanto para atender a lo que dicen los docentes como lo que dicen sus compañeros. Esto se debe a la persistencia de la sobrepoblación en las aulas, a los distractores externos como la contaminación auditiva o visual, además de las muchas interrupciones que se experimentan en el transcurso de la jornada académica, por ejemplo, las visitas institucionales que no se encuentran programadas en el cronograma.

Vale la pena resaltar, que la buena relación que establece un niño con su docente es primordial para que se den situaciones de aprendizaje significativas. De esta forma el niño manifestará deseos de asistir a clase y participar de la misma.

Respecto a los padres de familia, se observa en ahora ven con una actitud positiva la relación que el docente establece con su hijo, además de verlo como un profesional apto para tener un acercamiento con ellos. También, se dieron cuenta que gran parte de esa buena relación depende del compromiso del docente y de la comunicación existente entre ellos y los padres; esto facilita el diseño y el uso de estrategias adecuadas en ambos contextos en pro del proceso educativo y emocional del estudiante.

Comportamiento en el Aula, para ampliar este aspecto se retoma lo planteado por el Colegio Brains, Inmaculada Greciano de Madrid, España (2001), que define el comportamiento como lo que hace o dice una persona, tanto interna como externamente, no reduce esta acción únicamente a la actividad motora, sino también a la existencia de otro tipo de actividad del organismo como la emocional. En fin, es el comportamiento un acto complejo.

Teniendo en cuenta el concepto anterior, algunos estudiantes en la actualidad siguen distraiéndose fácilmente con estímulos irrelevantes o haciendo otras acciones; se paran continuamente del puesto, no terminan las tareas, se les dificulta iniciar las actividades, se demoran mucho para empezarlas o las realizan de forma incorrecta, pues no siguen la instrucción. Por lo tanto se observan dificultades para mantener y centrar la atención.

A diferencia éstos, existen en la actualidad estudiantes que también experimentan dificultades en la atención, pero pasan desapercibidos a los ojos del docente, pues su comportamiento se caracteriza por ser silencioso, apacible, apartado, tranquilo, entre otros.

La atención es la capacidad de fijarse en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes. Cuando existe un trastorno en este proceso atencional, se pueden presentar serias dificultades en el desarrollo del

estudiante, en sus diferentes dimensiones, en la social, comunicativa, y especialmente en la cognitiva, por ende, se genera un fracaso en el área académica, que a la vez, puede originar baja autoestima.

Además de lo anterior, algunos estudiantes, específicamente aquellos que se encuentran diagnosticados con hiperactividad, aún parecen no escuchar y pasan normas por alto, son problemáticos, buscan constantemente el pleito, se burlan de sus compañeros, se muestran negligentes al momento de realizar una actividad y en la insistencia del docente se tornan oponentes; lo anterior puede deberse al poco acceso que tienen los estudiantes a profesionales especializados en el tema (psicólogo o neurólogo) donde puedan recibir los apoyos pertinentes y adecuados a sus características, y recibir las sugerencias necesarias para su proceso educativo y su formación integral.

Por otra parte, se evidencian avances de algunos niños que primero se les dificultaba mantenerse sentados en el puesto, permanecer en la tarea y terminarla y ahora se observa un cambio y progreso en el proceso de aprendizaje, puesto que logran terminar satisfactoriamente la actividad. Lo anterior se debe a la motivación que ahora es brindada por los docentes al reconocer los logros de los estudiantes, y también a la motivación brindada por la familia.

CAMBIO METODOLÓGICO

Este proyecto investigativo asume el concepto de metodología como “el conjunto de métodos y técnicas que permiten alcanzar un propósito educativo determinado; por lo tanto se constituye en un medio y no en un fin en sí misma. Ésta responde a procedimientos generales de "presentación" de los saberes proponiendo estructuras lógicas para su desenvolvimiento, con el fin

de optimizar los procesos educativos de los estudiantes.” (Tabares M y Londoño V, 1991: 53)

Otro aporte lo hace Nérci (1980:35-36) “el conjunto de procedimientos didácticos, implicados en los métodos y técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de la enseñanza y en consecuencia, los de la educación(...)”

Para favorecer la construcción de conocimientos y habilidades dentro de la categoría metodológica, se analizan tres aspectos: estrategias de enseñanza-aprendizaje, participación de la comunidad educativa y procesos de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se retoman desde Santiuste y Beltrán LI. (1998:205) como actividades y reglas que se seleccionan para facilitar la adquisición de algún conocimiento o tomar decisiones pertinentes frente al proceso de aprendizaje.

Esta categoría será analizada desde los diferentes actores de la comunidad educativa con los que se desarrolló esta investigación.

Los **directivos** como administradores de la institución reconocen el trabajo cooperativo como estrategia fundamental para la construcción y reestructuración de los planes educativos, y de un PEI enmarcado en una atención en y para la diversidad.

Respecto al **docente**, es conveniente decir que debe ser un profesional creativo e innovador en el diseño de métodos que sean acordes a las características particulares de todos los estudiantes. Las estrategias son un elemento primordial en una educación para todos, porque tienen el objetivo de

lograr aprendizajes que sean realmente significativos. Estas estrategias lo ayudan a organizar su enseñanza, pero también le dan la posibilidad de evaluar su funcionalidad y sobre todo de pensar las formas en que puede dirigir una educación pensada en y para la diversidad.

En la medida en que se cuestiona la práctica pedagógica, se reflexiona sobre el quehacer docente, identificando aquellas acciones que pueden o no ser viables con los estilos y ritmos de aprendizaje que se tienen en el aula, lo que hace evidente la importancia de diseñar estrategias que permitan el “acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes” (decreto 2082/1996); esto se pudo observar, cuando ellos hacían uso de estrategias como: la lectura de textos agradables para los estudiantes; el juego de roles, los calendarios de actividades, la anticipación, la facilitación de espacios de diálogo con los estudiantes para indagar sobre como aprenden mejor, la implementación de actividades visuales y auditivas como el twister, la golosa y el concéntrese; con el fin de favorecer dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria, percepción), la representación gráfica de sumas en matemáticas y confrontación de la escritura, la motivación constante a través del reconocimiento y valoración de los logros a nivel académico y comportamental, el establecimiento de acuerdos y compromisos con los estudiantes, donde se sientan escuchados y valorados, las actividades de autoasistencia para el reconocimiento del nombre, las sopas de letras, la completación de palabras, la corrección de textos de forma colectiva, los apareamientos, el trabajo en grupo; estrategia que dio resultados positivos no sólo en las aulas sino también en los espacios de capacitación; resaltar con diferente color los aspectos más relevantes de una lectura o un problema matemático, hacer comparaciones entre obras literarias infantiles y películas sobre las mismas, buscar información en libros por medio de preguntas orientadoras, brindar con claridad las instrucciones, partir de lo simple para llegar a lo complejo.

Otras de las estrategias utilizadas por los docentes fueron: la priorización de la participación de los estudiantes que experimentaban barreras para el aprendizaje y la participación, la confrontación colectiva y entre pares, el trabajo grupal con monitores, el refuerzo positivo verbal, las actividades de anclaje y centros de interés.

La mayoría de estas acciones dan cuenta de que gran parte de los docentes tenían presente las sugerencias y recomendaciones del maestro de apoyo con relación a las estrategias, porque las aplicaban de acuerdo a la dinámica del aula, y a los ritmos y estilos de aprendizaje que en ésta existían, esto fue notorio cuando los estudiantes participaban de las actividades propuestas, y mostraban resultados positivos en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es necesario aclarar que no todas las estrategias, arrojaron los mismos resultados porque éstas variaban según la demanda de los estudiantes y de los mismos docentes.

El interés y la motivación de los estudiantes, está mediatizado por las estrategias que utiliza el docente, por la creatividad en el momento de aplicarlas y por la asertividad de las mismas con relación a las habilidades y destrezas que llevan a un aprendizaje significativo. Díaz y otros, (2002:141), consideran que hay aspectos esenciales, que se deben tener en cuenta para seleccionar las estrategias indicadas y el momento en que se aplican, estos aspectos son:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.). Esto se evidenció en la preocupación que mostraban la mayoría de los docentes por buscar estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes, y por indagar acerca de las prácticas pedagógicas inclusivas para ofrecer una enseñanza de calidad.

2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar. Se observó cuando los docentes exponían temáticas con gran apropiación de las mismas, adaptándolas al lenguaje de los estudiantes y a las características particulares.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla. Este aspecto fue notorio cuando el docente antes de empezar una clase anticipaba saberes previos contando a sus estudiantes lo que se iba a aprender y la importancia de este aprendizaje para la vida, además les explicaba paso a paso las actividades que ellos debían desarrollar para llegar al objetivo.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente) así como el progreso y aprendizaje de los alumnos. Respecto a este numeral, los docentes llevaban un registro en el cual se consignan las fortalezas y las debilidades de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.
5. Determinación del contexto íntersubjetivo (por ejemplo el conocimiento ya compartido). Esto se evidencia cuando los docentes al desarrollar las actividades daban importancia a los saberes previos de los estudiantes y trabajaban con base en ellos.

Se puede decir que actualmente los docentes se cuestionan sobre la forma adecuada de dar respuesta a las necesidades que se presentan en el aula, y cómo las estrategias pueden acoger a todos los estudiantes sin distinción de capacidad o habilidad. También se observó mayor autonomía en el diseño y desarrollo de estrategias acordes a las barreras experimentadas en su grupo.

Es pertinente anotar que las diversas estrategias que utiliza el docente en el aula, son la muestra del interés que tiene por mejorar los procesos de aprendizaje y que gracias al trabajo cooperativo en los procesos de inclusión, entre los docentes, estudiantes y padres de familia se pueden llevar a cabo las

sugerencias que hace el maestro de apoyo; pues nadie más que el docente conoce a sus estudiantes y puede adaptar las actividades de acuerdo a la necesidad de cada uno. Tal como lo expresa el MEB (2000-2003: 178) “es importante señalar que el docente es quien está en contacto permanente con los alumnos y quien puede dar cuenta de los progresos, retrocesos o alteraciones de su evolución. Esto significa que los diferentes especialistas han de apoyar al docente considerando que será él quien lleve a la práctica las estrategias que se definan conjuntamente”. En este sentido los docentes de nivel, grado y área, sostenían diálogos continuos con las maestras de apoyo, en torno a la planificación de estrategias con el fin de garantizar espacios que faciliten la enseñanza y el aprendizaje significativo en el estudiante.

En cuanto a los **estudiantes**, es preciso anotar que todas las acciones desarrolladas en una Institución y por la comunidad educativa, están encaminadas a su formación integral, en otras palabras, el objetivo primordial de la educación es garantizar la adquisición de competencias que permitan interactuar con el otro y desempeñar un rol en la sociedad afrontando las diferentes situaciones que se puedan presentar, esto se justifica desde la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990), que concibe la educación como “una condición indispensable de todos para el progreso personal y social”.

Las estrategias que utiliza el estudiante para regular su propio proceso formativo se puede definir, como todas aquellas acciones y métodos que posibilitan la percepción, la interpretación, el análisis y la interiorización de contenidos temáticos. Al respecto Castillo y Pérez (1998 citados por Salazar y Cossio 2004), definen las estrategias de aprendizaje como “el proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje”. En la medida en que el

estudiante reconoce su propio ritmo y estilo de aprendizaje, selecciona la forma de acceder al conocimiento.

El docente juega un papel fundamental en el desarrollo de la metacognición del estudiante, puesto que, es quien debe incentivar y modelar técnicas que se acomoden a sus particularidades y le permitan avanzar hacia el conocimiento de una manera más fácil.

Con los aprendizajes el docente puede observar, hasta que punto es adecuada una estrategia o cómo se puede variar de acuerdo a las características de cada estudiante para lograr la interiorización de conocimientos, esto no asegura el éxito de la enseñanza, lo asegura las formas de innovar y variar, porque aumentan en gran medida la motivación por el aprendizaje.

Con relación a lo anterior se pudo evidenciar como los estudiantes utilizaron las diversas estrategias proporcionadas por los docentes para regular su propio proceso y que les permitieron avanzar en su proceso de aprendizaje. Entre estas están: la toma de apuntes en clase, el resaltado de datos importantes, la selección de ideas principales y secundarias de un texto, encerrar en círculos palabras que cumplan con una regla ortográfica, o los personajes principales de un cuento, hablarse a si mismo, organizar la agenda de clases paso a paso, organizar los materiales que se necesitan para determinada actividad, realizar secuencias mentales (que hice, qué estoy haciendo y qué haré),

Con relación a los **padres**, se encontró que la relación escuela- familia, permite una mayor comunicación que ayuda a resolver dificultades y a mantenerse informado sobre los procesos educativos de los estudiantes, tanto en el aula como en el hogar, de igual forma, facilita el diseño y uso de

estrategias que posibilitan un adecuado aprendizaje. Este tipo de relaciones contribuyen a la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes, aumentando la confianza en sus capacidades, habilidades y destrezas, lo que se evidencia en el interés y motivación de los padres por participar de las capacitaciones e indagar constantemente por el proceso académico de sus hijos; también en la disposición para desarrollar los planes caseros como complemento de las actividades curriculares que se brindan en la institución, cuyo objetivo ha sido reforzar los aprendizajes en los que se presentaban algunas dificultades.

Otro aspecto que contribuye a la cualificación de los procesos educativos de los estudiantes, es la participación y el compromiso que demuestran los padres al momento de llevar a cabo las sugerencias realizadas por los docentes con relación al acompañamiento en el desarrollo de tareas, el uso de recursos y el tiempo dedicado para éstas. “Los niños obtienen mayores éxitos en el aprendizaje cuando existe coincidencia en cuanto a las expectativas y oportunidades de aprendizaje entre la escuela y el hogar. Cuando los padres y los docentes trabajan juntos, se amplían las posibilidades de ofrecerle apoyo a los alumnos y satisfacer de mejor forma sus necesidades” (MEB, 2000-2003:140)

Los padres reconocieron la importancia de los espacios de capacitación y los temas desarrollados en ellas, tales como: manejo de autoridad, acompañamiento en tareas, entre otros, porque lograron construir bases fundamentales para guiar y orientar sus propias acciones con respecto a la formación integral de sus hijos.

Es importante que la institución Educativa tenga previsto que si algunos padres por alguna circunstancia, no asisten a aquellos espacios de asesoría y capacitación, busque alternativas que les permita a las familias ponerse al día en los contenidos trabajados. Una de estas podría ser la creación de espacios

de diálogo, donde se les entregue el material utilizado con sugerencias y herramientas para acompañar a sus hijos desde el hogar en las actividades propuestas por la escuela. Esta alternativa permite a los padres aumentar el interés y la motivación por acompañar el proceso educativo de sus hijos y facilitarles el aprendizaje.

También se evidenció que por medio de las capacitaciones y asesorías, las familias aprendieron a reconocer el tipo de autoridad que deben ejercer sobre sus hijos, no una autoridad a la fuerza o con constantes llamados de atención, si no una autoridad que permite abrir espacios de diálogo donde se intercambian puntos de vista y se establecen acuerdos, esto se observa, en los comportamientos adecuados que demuestran los estudiantes en el hogar y en la institución educativa relacionados con la comunicación con docentes, compañeros y familia. De la misma manera, aceptan que sus hijos tienen un ritmo y estilo de aprendizaje que hace parte de su personalidad y por tanto, requieren de estrategias de enseñanza que les permita desarrollar habilidades y potencializar sus capacidades.

Otro de los logros obtenidos, hace referencia a que los padres entienden que algunas de las estrategias utilizadas en los espacios de capacitación, pueden ser aplicadas con sus hijos en el hogar para aumentar los niveles de comprensión de contenidos temáticos. Por ejemplo, el trabajo en equipo, las lecturas compartidas, el uso de diferentes colores para centrar la atención o para clasificar la información más relevante, el juego como estrategia para motivar al aprendizaje y la participación, entre otros.

Lo mencionado permitió que las familias percibieran al estudiante no como una persona “boba”, “lenta”, “bruta”, o “retrasada” como los llamaban anteriormente, sino como un ser dotado de capacidades, con características individuales que requiere de apoyos para mejorar procesos de aprendizaje.

Esto permitió que los padres reconocieran que los apoyos, pueden ser también proporcionados por ellos, en la medida en que fomentaban buenos hábitos de estudio en sus hijos y sostenían una comunicación continua con los docentes, para hablar sobre posibles formas de trabajar o acompañar al estudiante en el hogar.

“Los niños obtienen mayores éxitos en el aprendizaje cuando existe coincidencia en cuanto a las expectativas y oportunidades de aprendizaje entre la escuela y el hogar. Cuando los padres y los docentes trabajan juntos, se amplían las posibilidades de ofrecerle apoyo a los alumnos y satisfacer de mejor forma sus necesidades educativas (...) Es necesario que la escuela le entregue orientación y apoyo a la familia, para que ésta le proporcione experiencias de aprendizaje apropiadas a sus hijos.” (MEB, 2000-2003:140)

La **Participación de la comunidad educativa**, hace referencia a todas las acciones individuales y conjuntas de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres y estudiantes) dirigidas a la cualificación de las prácticas pedagógicas y por ende al logro de una calidad educativa institucional.

Una escuela que pretenda la inclusión educativa, debe plantearla no solo desde la actitud de sus miembros; sino también desde la concepción de sujeto que se quiere formar, reestructurando de esta forma el PEI, en todos sus componentes. Dicha reestructuración o transformación no la hace un solo individuo, en esta participan los directivos, docentes y otros personajes activos del sistema educativo, porque son éstos los responsables de difundir a todos los espacios de la comunidad.

Los **directivos** son los encargados de motivar y brindar confianza a los docentes y padres, a través de la comunicación asertiva que promueva un trabajo en equipo, y que impulse cambios significativos en aspectos como: el

desempeño escolar, la vida en el hogar y la participación en la comunidad. “La participación desde la administración en educación aparece como un aporte fundamental en la solución de problemas de comunicación y coordinación entre los distintos actores y los distintos niveles involucrados”. (Corvalán y Fernández, 2000:32).

Lo mencionado permite anotar que en los directivos de la institución se evidencia una constante interacción con los docentes para planear y socializar actividades institucionales y propuestas en algunos casos por la regional de Fe y Alegría. También, facilitan espacios de diálogo para abordar los casos de aquellos estudiantes que presentan dificultades comportamentales y de aprendizaje más evidentes en el aula. Una adecuada relación entre los directivos y los docentes, genera confianza en la comunidad educativa, y especialmente en los docentes que son, quienes viven en la cotidianidad del aula y deben conocer lo que se plantea desde la administración y desde la construcción del PEI, para desarrollar una enseñanza acorde a la dinámica institucional y a las particularidades de todos los estudiantes

Aunque se resalta la relación entre los administradores de la institución y los docentes, se observó que los directivos tienen poca comunicación con las familias, porque consideran que deben entablar dialogo con éstos cuando los docentes y el apoyo de la psicóloga no sea suficiente para solucionar las dificultades que se presenten. En los momentos que se debe compartir información con los padres, a los docentes se les delega esta responsabilidad, porque son estos dos actores del sistema educativo los que generalmente tiene más contacto con las familias.

Con relación a los **docentes**, se observo que con su accionar dentro del aula, participan como mediadores entre los estudiantes y el conocimiento, a través de la planeación y el desarrollo de actividades, y la aplicación de estrategias

acordes a las necesidades, intereses y habilidades de todos los que integran las aulas. “La participación en este plano tiene que ver, por una parte con un involucramiento mayor de los alumnos en su propia formación y, por otra con una mayor autonomía de los docentes para elegir de acuerdo a las necesidades de sus alumnos los contenidos y los métodos que parezcan más adecuados”. (Corvalán y Fernández, 2000: 35)

“Es imposible mejorar la calidad de la enseñanza si no se adoptan estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo de los niños (...) lo importante es entregar a la escuela -a sus líderes pedagógicos y al equipo docente- la responsabilidad de elegir y aplicar sus propias modalidades y estrategias educacionales...” (Brunner, 1996:85; citado por Corvalán y Fernández, 2000: 35)

Es de anotar que los docentes en su mayoría participan activamente en las diferentes capacitaciones que realiza la institución, y que tiene como objetivo actualizarlos frente a las nuevas políticas educativas entre las que se encuentra la inclusión: también asisten a las reuniones planeadas por los directivos para socializar aquellos casos de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación más evidentes en el aula, con el fin de encontrar, alternativas que le permitan al docente planear y desarrollar estrategias que minimicen las barreras que obstaculizan el aprendizaje del estudiante.

En cuanto a los **estudiantes** se observó que en un principio había represión y predisposición por parte de aquellos que presentaban mayores dificultades dentro del aula, para participar en las diferentes actividades propuestas por las docentes, especialmente por aquellas que implicaban trabajar en grupo, y leer en voz alta. Posteriormente con las sugerencias realizadas por las maestras de apoyo y con las estrategias creadas y aplicadas por los docentes de nivel,

grado y área, aumentó el nivel de participación, se cualificó el desempeño de los estudiantes y se mejoró el proceso de aprendizaje.

Respecto a las **familias** se observó inicialmente poco compromiso con el proceso educativo de los niños, en la medida en que estuvieron ausentes en el primer encuentro. No obstante, los padres que asistieron, respondieron a la propuesta positivamente y de forma comprometida. Es de resaltar que posteriormente hubo gran participación por parte de éstos en el transcurso de las capacitaciones, lo que les permitió comprender que la iniciativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, no siempre la debe tener el docente, y que son ellos los encargados de reforzar los contenidos y las diferentes actividades pedagógicas propuestas por la institución; ejercer la autoridad de tal forma que se moldeen y mejoren las conductas de los estudiantes; y entablar una comunicación positiva con los docentes para compartir y mejorar la educación de los implicados.

También, adquirieron mayor responsabilidad para acompañar a sus hijos, no solo en las tareas o en las consultas, sino en todas las áreas o contextos en los que se desarrollan. “La participación de los padres influye positivamente en los aprendizajes y el desarrollo psicosocial de los niños, disminuyendo en mayor o menor medida los problemas conductuales y la deserción escolar.” (Corvalán y Fernández, 2000: 35)

“la participación de las familias es considerada como una estrategia en la línea de mejorar la calidad y equidad del sistema” (Corvalán y Fernández, 2000: 35), porque son éstas la encargadas de apoyar el desempeño de sus hijos en los diferentes contextos y especialmente el educativo.

Proceso de aprendizaje

Los procesos de aprendizaje se pueden definir como aquellas características cognitivas de los sujetos que permiten el acceso a los diferentes conceptos y conocimientos, y que en gran medida están influenciados por la experiencia personal del sujeto, el entorno en el que se desenvuelve y los aspectos personales que lo definen. El MEB (2000-2003: 31) define que "el aprendizaje es un proceso activo que se produce como consecuencia de procesos internos o de actividad mental constructiva del sujeto; alguien más nos puede enseñar pero nadie puede aprender por nosotros. El aprendizaje de nuevos contenidos implica una serie de procesos como seleccionar información, establecer relaciones, deducir, inducir, etc. Aprender desde este punto de vista significa que se produzca un cambio no sólo en cuanto a la información o conocimientos que se tienen sobre un aspecto de la realidad, sino también en las posibilidades de seguir aprendiendo."

Respecto a este aspecto relacionado con los procesos de aprendizaje de los **estudiantes** de la institución Educativa Fe Y Alegría La Inmaculada, se puede decir que inicialmente, se evidenció la necesidad de utilizar gran variedad de estrategias que dieran respuestas a los múltiples y variados ritmos y estilos de aprendizaje que se encontraban en las aulas, esto, debido a que algunas de las estrategias adoptadas por los docentes ya no eran efectivas, por lo que se dificultaba cada vez más ofrecer los contenidos temáticos de las áreas y asegurar aprendizajes significativos. Frente a esto, es importante retomar "la diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que en cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso" (Blanco, Rosa, 2006:10).

De una u otra forma se confirma la necesidad de evaluar la efectividad de las estrategias y en algunos casos su reestructuración o redireccionalización, con el fin de asegurar que las que se están utilizando si estén brindando los resultados esperados con relación al aprendizaje de los estudiantes. “Los docentes tienen que tomarse tiempo para conocer bien a sus alumnos; sus niveles de aprendizaje y de competencia curricular, sus intereses y motivaciones, cómo aprenden mejor, cuáles son sus necesidades educativas específicas, entre otros aspectos. Conocer bien a los alumnos implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece.” (MEB, 2000-2003:165). Es partir de ese reconocimiento que hace el docente de las habilidades y dificultades del estudiante que se pueden crear espacios que promuevan y faciliten el aprendizaje.

Otro aspecto importante hace referencia a que algunos aprendizajes básicos estipulados para cada grado, todavía no habían sido adquiridos por los estudiantes, incluso, algunos de ellos no reconocían temas o procesos relacionados con años escolares anteriores, lo que en cierta medida era motivo de preocupación y llevaba a pensar que se estaba presentando la promoción automática sin las competencias básicas necesarias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Esto generó la siguiente inquietud ¿qué pasa con los niños que promueven y que presentan aún muchas dificultades?

Ante esta pregunta sólo se puede decir que esas dificultades logran repercutir de una u otra forma en la vida académica y personal, puesto que afecta la autoestima, el autoconcepto, y las relaciones interpersonales del estudiante en todos los espacios de su vida; esto le genera un ambiente negativo especialmente en el ámbito educativo. “La predisposición favorable para aprender y la autoestima son condiciones esenciales para construir

aprendizajes significativos. Si los alumnos se sienten queridos y valorados y si las situaciones de enseñanza son placenteras será más fácil que tengan una predisposición favorable para aprender. (MEB, 2000-2003: 32)

En general se encontraban estudiantes que presentaban dificultades en la lecto-escritura, algunos no escribían el nombre, no respetaban el espacio gráfico, otros experimentaban dificultades con la comprensión lectora, no recordaban las ideas centrales, ni los detalles de una lectura, de igual forma se evidenciaron dificultades lógico matemáticas, relacionadas con las operaciones básicas y la resolución de problemas, ya sea para identificar los datos más relevantes de un problema o el tipo de operación matemática a realizar. Otras se relacionaban con los dispositivos básicos para el aprendizaje como la atención, la memoria y la concentración.

De acuerdo a esta información y a las observaciones realizadas en el aula por cada una de las maestras de apoyo, se trabajó de manera conjunta con el docente, diseñando estrategias que permitieran a todos los estudiantes avanzar en sus procesos de aprendizaje, atendiendo a los diferentes ritmos, estilos e intereses que se encontraban.

Frente a esto se lograron resultados muy significativos, pues la mayoría de los estudiantes mejoraron su rendimiento a partir de las nuevas estrategias que utilizaron los docentes y la creatividad con que se implementaron, también, se pudo observar que la participación aumenta considerablemente cuando se tienen en cuenta los intereses, se resaltan las habilidades y se potencian las capacidades de los estudiantes. “La calidad de los aprendizajes de los alumnos está influenciada en gran parte por la calidad de los procesos educativos del aula, así como por la habilidad del docente para analizar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos/as.” (MEB, 2000-2003: 163)

De la misma manera, hubo avances en los procesos de lectura y escritura, cada uno de ellos reconocía en su propio proceso lo que le ayudaba a autorregularse y a buscar las estrategias más acordes a su estilo para concentrarse, recordar información, evocarla y transmitirla como se pedía en la instrucción.

En los grados iniciales se logró avanzar en los niveles de conceptualización de la escritura, la lectura de oraciones, la comprensión de textos; mientras que en los grupos más altos se mejoraron los procesos de atención, concentración y memoria, facilitando en la lectoescritura, la identificación de las ideas principales y secundarias de un texto, y el reconocimiento de los detalles relevantes e irrelevantes del mismo, y en la lógica matemática, la resolución de problemas, identificando los datos más relevantes de los mismos y las operaciones a realizar, también el desarrollo adecuado de operaciones básicas como la suma, la resta, la multiplicación y la división; y en los grados superiores de básica primaria, reconocimientos de los fraccionarios, suma y resta de los mismos. Las estrategias de aprendizaje permiten al estudiante alcanzar el máximo rendimiento con un menor esfuerzo y mayor satisfacción personal, desarrollar capacidades y habilidades, conocer el esfuerzo que requiere una tarea, utilizar los recursos para realizarla, y adquirir un mayor grado de motivación.

Lo mencionado permite retomar aportes del MEB (2000-2003: 10) referidos a que “en las aulas donde existe apoyo y colaboración el aprendizaje es más efectivo; es más fácil que los alumnos se atrevan a asumir riesgos si se sienten apoyados por el docente o por sus compañeros.” Es a partir de la presencia del docente como mediador entre los contenidos y los estudiantes que se genera en este un mayor grado de confianza en si mismo y por ende más autonomía al momento de aprender.

“Lograr hacer realidad el principio de equidad, implica avanzar hacia el desarrollo de escuelas que eduquen a todos sus alumnos, respetando y valorando su diversidad, entendiendo esta como una fuente de enriquecimiento y de oportunidad de mejorar los aprendizajes de todos los alumnos” (MEB, 2000-2003:95)

HALLAZGOS

CONCEPTUALES

- ~ Los directivos comprenden que la inclusión es una política y no una pedagogía, desde la cual, se pretende avanzar hacia una educación para todos; y entienden, que la atención a la diversidad demanda un Proyecto Educativo Institucional que respete la diversidad y tenga en cuenta las diferencias de los estudiantes, sin embargo, no hay la claridad suficiente para identificar los elementos necesarios que deben incluirse en cada componente.

- ~ Actualmente, los directivos asumen que el maestro de apoyo es un recurso humano para la atención a la diversidad y conciben que su accionar está dirigido a toda la comunidad educativa, es decir, que tiene como ámbito de trabajo al estudiante en el aula, al docente, a la familia, a los directivos, desde un enfoque pedagógico y curricular.

- ~ Los docentes de nivel, grado y área, en la actualidad entienden que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, es decir, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth, Tony, y et al. 2000:25).

- ~ Para los docentes en la actualidad, atender a la diversidad es “educar respetando las características individuales del estudiante, teniéndolas en cuenta a la hora de diseñar y aplicar estrategias para responder a las demandas que cada uno hace”.
- ~ Reflexionan sobre su participación docente en el PEI, entendiendo que es fundamental para la atención a la diversidad la construcción conjunta de éste.
- ~ Los docentes, conciben al maestro de apoyo como “un facilitador de estrategias” y “orientador de procesos”, y consideran que éste les ayuda a dirigir su accionar hacia prácticas inclusivas.
- ~ Los estudiantes comprenden que cada uno posee habilidades y características distintas para desarrollar actividades escolares y que el maestro de apoyo es un docente más dentro del aula, que está dispuesto a colaborarles a todos en su proceso de aprendizaje.
- ~ Los padres de familia tienen claro que en la atención a la diversidad se tiene en cuenta a todos los estudiantes, y que la participación de la familia es de gran importancia para el desarrollo de escuelas inclusivas.
- ~ Las familias en la actualidad, comprenden que una forma de asumir la responsabilidad en el proceso formativo de sus hijos, es a través del acompañamiento en las tareas, el cual debe posibilitar, facilitar, mediar, guiar...la realización de éstas, además de entender lo importante que es ejercer una autoridad en la que se establezcan normas claras y acordes a la edad del niño.

ACTITUDINALES

- ~ Los directivos de la institución aceptan y apoyan las funciones desarrolladas por el maestro de apoyo y muestran interés por conocer todo lo relacionado con las prácticas inclusivas, esto, con el fin de ofrecer a sus estudiantes una educación con calidad.
- ~ Los directivos le ofrecen a los estudiantes la posibilidad de establecer buenos vínculos afectivos entre ellos mismos.
- ~ Los docentes reconocen a los estudiantes como seres individuales con características y estilos de aprendizajes diferentes; además, se muestran más interesados por conocer las situaciones, las necesidades que experimentan, tratando desde sus conocimientos responder a éstas.
- ~ Los docentes muestran una actitud crítica y reflexiva frente a las prácticas pedagógicas que desarrollan en la institución educativa. Además, manifiestan que es de gran importancia capacitarse y estar actualizados con relación a las demandas educativas actuales.
- ~ Los docentes en la actualidad, se preocupan un poco más despertar la motivación en sus estudiantes, pues la consideran un elemento básico a la hora de aprender.
- ~ Se observa en los estudiantes un aumento significativo de su interés para asistir a espacios académicos, de hecho, manifiestan mayor motivación para realizar y participar en actividades lecto-escriturales.

- ~ Los estudiantes expresan con su actitud estar más seguros de los conocimientos que pueden construir, haciendo uso de sus capacidades y habilidades.
- ~ Los estudiantes muestran tener una relación de camaradería, confianza y respeto hacia sus docentes, pares y otros adultos.
- ~ Las familias tienen claro que establecer una buena relación con la institución educativa y los docentes, favorece los procesos educativos de sus hijos; además, comprenden que la responsabilidad de educarlos compete a ambos actores (familia-docentes).
- ~ Los padres se muestran interesados por aportar al proceso educativo de sus hijos diseñando con ayuda de las maestras de apoyo, estrategias sencillas que les permita hacer un buen acompañamiento desde el hogar.
- ~ Los padres ven a sus hijos como seres capaces de asumir retos académicos, de alcanzar y cumplir logros establecidos por la escuela; identifican sus fortalezas, potencialidades y se comprometen a brindarles el apoyo necesario para minimizar las barreras de aprendizaje y de participación que experimentan.

METODOLÓGICOS

- ~ Los directivos de la institución reconocen el trabajo cooperativo como estrategia fundamental para la construcción y reestructuración de los planes educativos, y de un PEI enmarcado en una atención en y para la diversidad.

- ~ Los directivos sostienen una constante interacción con los docentes, facilitando espacios de diálogo para planear y socializar actividades institucionales.
- ~ Los directivos sostienen una comunicación poco constante con los padres de familia, debido a que sólo se reúnen cuando el apoyo de los docentes o la psicóloga no es suficiente para resolver situaciones que alteran la dinámica escolar y las relaciones entre los diversos actores de la comunidad educativa.
- ~ Los docentes de nivel, grado y área, aprendieron a utilizar y diseñar estrategias acordes a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- ~ Los docentes tuvieron presente las sugerencias y recomendaciones del maestro de apoyo con relación a las estrategias, las aplicaban de acuerdo a la dinámica del aula, y a los ritmos y estilos de aprendizaje que en ésta existían.
- ~ Los docentes, asumieron el rol de mediadores entre los estudiantes y el conocimiento, a través de la planeación, el desarrollo de actividades, y la aplicación de estrategias acordes a las necesidades, intereses y habilidades de todos los que hacen parte de las aulas.
- ~ Los estudiantes utilizaron las diversas estrategias sugeridas por los docentes para autorregularse, lo que les permitió avanzar en su proceso de aprendizaje y reconocer sus fortalezas y debilidades.
- ~ Hubo una gran movilización de los dispositivos básicos para el aprendizaje en los estudiantes, tales como la atención, la memoria y la concentración, lo

que permitió avanzar y mejorar los niveles de conceptualización de la lectoescritura.

- ~ Con relación a la lógica matemática, los estudiantes mejoraron notablemente la resolución de problemas: identificación de datos más relevantes y las operaciones a realizar, desarrollo adecuado de operaciones básicas como la suma, la resta, la multiplicación y la división, y finalmente, la comprensión de fraccionarios, suma y resta de los mismos.
- ~ Los padres hicieron uso de estrategias utilizadas en los espacios de capacitación con sus hijos, con el fin de aumentar los niveles de comprensión de contenidos temáticos.
- ~ Los padres reconocieron la importancia de los espacios de capacitación y los temas desarrollados en ellas tales como: manejo de autoridad, acompañamiento en tareas, entre otros, y lograron construir bases fundamentales para guiar y orientar sus propias acciones con respecto a la formación integral de sus hijos.

CONCLUSIONES

- ~ Las funciones del maestro de apoyo permiten cualificar los procesos educativos de la institución, contribuyendo de esta manera avanzar hacia la calidad de la educación.
- ~ Decir que el maestro de apoyo lidera procesos atención educativa en y para la diversidad es posible, en tanto que este profesional está en la capacidad de preparar todo el andamiaje, que hace posible una atención educativa en y para la diversidad.

- ~ Esta investigación desde su objetivo tiene una estrecha relación con lo que conlleva educar en la diversidad, lo cual según Arnaiz (2000) es personalizar la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos, pues los cambios que se generaron (conceptuales, actitudinales y metodológicos) tienen una influencia directa en la atención educativa.

- ~ A través de esta investigación se confirma que cuando se "...adoptan nuevos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales desde los cuales interpretar..." situaciones y escenarios, se logra "...construir nuevas formas de organización y estructuración del conocimiento en los diferentes dominios sobre los que se lleva a cabo la formación. El cambio conceptual genera nuevas relaciones entre las representaciones de..." directivos, docentes, familias y hasta de los mismo estudiantes "...que llevan a un uso más consistente y coherente de las mismas en diferentes situaciones" (Ana Vogliotti, 2003:5).

- ~ Cuando la comunidad educativa tiene claro el concepto de trabajo colaborativo y además lo pone en práctica, se promueve la agilidad en la toma de decisiones y el desarrollo de acciones conjuntas institucionales que van a favorecer la atención educativa que se brinde a sus estudiantes.

- ~ Para brindar una atención educativa en y para la diversidad, es neceseraio que se den cambios conceptuales en todos los actores del escenario educativo; cambios que, deben apuntar al logro de una institución que realmente sea para todos.

- ~ La adecuada relación entre los directivos y docentes, tiene resultados sobre toda la comunidad educativa, a partir de esto se construye una dinámica institucional, basada en el reconocimiento de los estudiantes y del respeto

por sus diferencias, aspectos que se deben tener en cuenta en la reestructuración del PEI para una atención eficaz a la diversidad.

- ~ La mayoría de los docentes consideran necesaria la actualización constante frente a las nuevas políticas educativas, las demandas de la población y el diseño de estrategias que respondan satisfactoriamente a la atención educativa en y para la diversidad.
- ~ Cuando los directivos y docentes comprenden que el accionar del maestro de apoyo está dirigido a toda la comunidad educativa, se facilita el desarrollo de sus funciones dentro de la institución para aportar a la creación y fortalecimiento de los conceptos relacionados con las políticas, culturas y prácticas inclusivas.
- ~ El maestro de apoyo cumple un papel fundamental en la dinámica institucional, debido a que acompaña al docente en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y le brinda conocimientos para el diseño de estrategias y la detección de estudiantes que requieren apoyos específicos; gestiona ayudas y recursos dirigidos a optimizar los procesos de atención educativa en y para la diversidad.
- ~ La cultura del trabajo colaborativo, invita a los docentes a empoderarse de los elementos necesarios para construir conjuntamente un proyecto educativo contextualizado, que oferte desde todos sus componentes, una educación de calidad que de respuestas a las necesidades de todos los estudiantes.
- ~ Cuando los docentes implementan estrategias pedagógicas acordes a las características, necesidades e intereses de sus estudiantes, éstos, muestran más confianza y gusto en cuanto a las diversas actividades (lecto-

escritúrales, lógico-matemáticas...), lo que desencadena un aumento significativo en la participación e interés por los espacios académicos.

- ~ Los estudiantes tienen mejores respuestas cuando se implementan estrategias acordes a sus necesidades, se les reconoce sus habilidades, se les da la oportunidad de participar y trabajar de acuerdo a su estilo y ritmo de aprendizaje y cuando cuentan con un acompañamiento permanente de su familia.
- ~ Si el estudiante se le guía en el uso adecuado de estrategias de aprendizaje, puede alcanzar el máximo rendimiento con un menor esfuerzo y mayor satisfacción personal, que le permite desarrollar capacidades y habilidades, conocer el esfuerzo que requiere una tarea, utilizar los recursos para realizarla, y adquirir un mayor grado de motivación.
- ~ La relación escuela- familia, permite una mayor comunicación que ayuda a resolver dificultades y a mantenerse informado sobre los procesos educativos de los estudiantes, tanto en el aula como en el hogar, de igual forma, facilita el diseño y uso de estrategias que posibilitan un adecuado aprendizaje.
- ~ Los procesos de capacitación y asesoría orientados por el maestro de apoyo, permiten que las familias comprendan cuál es su función y responsabilidades en el proceso educativo de los estudiantes, y de esta manera aporten al mejoramiento de los apoyos que se les brinda a sus hijos.
- ~ El concientizar a los padres de familia sobre las diversas situaciones que pueden experimentar sus hijos, posibilitó en éstos, reconocer las fortalezas de los niños, y a su vez, buscar diferentes recursos y/o estrategias que puedan utilizar desde el hogar para minimizar las dificultades presentes en

el proceso académico. Lo que a su vez, favorece la relación entre ellos (padres e hijos) y le brinda seguridad y confianza al estudiante para acudir a sus padres en los momentos que lo requieran.

RECOMENDACIONES

A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

- ~ Buscar las estrategias necesarias para acceder a la información que le permita conocer y acoger las nuevas demandas de la educación en Colombia, entre las que se encuentra la inclusión educativa.
- ~ Establecer convenios con otras instituciones o universidades para darle continuidad al proceso realizado por las maestras de apoyo, en lo relacionado con la reestructuración de la institución hacia prácticas pedagógicas inclusivas.
- ~ Gestionar recursos, tanto materiales como humanos, que optimicen la atención educativa ofrecida a los estudiantes.
- ~ Promover espacios de asesoría y capacitación con las familias, en los que se aborden temas relacionados con el proceso educativo de los estudiantes, y que a su vez, les de herramientas para acompañar el proceso educativo de sus hijos desde el hogar.
- ~ Convocar a la participación de toda la comunidad educativa en la reestructuración del proyecto educativo institucional donde se haga evidente, la atención educativa en y para la diversidad en cada uno de sus componentes.

- ~ Seguir cualificando las prácticas pedagógicas inclusivas, ya sea por medio de la capacitación u otras alternativas que permitan el empoderamiento del tema en cuestión de toda la comunidad educativa.
- ~ Buscar mecanismos para que los docentes mantengan y utilicen la información facilitada por las maestras de apoyo relacionado con las estrategias y metodologías que se pueden implementar en el aula de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, la flexibilización en cuanto a la evaluación y el desarrollo de los contenidos.
- ~ Permitir que los docentes aporten a la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional y que además, se apropien de los aspectos contemplados en sus diversos componentes.
- ~ Motivar a los docentes para que hagan un trabajo cooperativo e interdisciplinario dentro de la institución, con el fin de abordar con más asertividad las necesidades que presentan los estudiantes.
- ~ Que los docentes busquen mantener una actitud favorable en el ámbito educativo, de forma que repercuta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- ~ Acoger en el proceso educativo de los estudiantes a las familias, con el fin de optimizar lo aprendizajes y darles continuidad.

LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA:

- ~ Es pertinente que el comité de prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Educación Especial, abogue por darle continuidad al

presente proyecto en la institución Fe y Alegría la Inmaculada, teniendo en cuenta temáticas como reformulación del P.E.I encaminado a la atención educativa en y para la diversidad, flexibilización curricular, entre otros; además, es necesario considerar este espacio educativo, para el desarrollo de las diferentes prácticas que ofrece el programa.

- ~ Es conveniente que la Universidad siga apoyando el desarrollo de proyectos dirigidos a cualificar el quehacer pedagógico de los docentes en formación y los docentes ya graduados, con relación a las demandas actuales de la educación; esto con el fin, de popularizarlas y hacerlas protagonistas en los diferentes ámbitos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. (2003). *Educación inclusiva y prácticas en el aula. Selección de textos. Informe resumen.*
En:http://www.european-agency.org/publications/agency_publications/erePorts/CP/CP_Spain.doc. Pp. 1-22.
- ALEGRE DE LA ROSA, Olga. (2000). *Diversidad Humana y Educación.* Granada: Aljibe, pp. 17,249, 253.
- ALICIA, Maria Teresa. (2002). "El valor de la metaevaluación del cambio conceptual: una experiencia didáctica". En: *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas.* Vol.23, No. 3, (Noviembre). Carta magna. p. 419.
- ALVAREZ, M.; CASTRO, P.; CAMPO-MON, M. A. y ALVAREZ MARTINO, E. (2005). "Actitudes de los Maestros Ante Las Necesidades Específicas", En: *Psicothema*, Universidad de Oviedo, España. Vol.17, No. 4, (Abril). p. 601
- ARIAS BELTRAN, L.T.; BEDOYA AGUDELO, C.; BENITEZ PÉREZ, C.; CARMONA CORTÉS, L. J.; CASTAÑO USUGA, J.C.; CASTRO GARAVITO, L. M. y PEREZ CORRALES, L. Y. (2006). *La formación docente: una estrategia para avanzar hacia una institución con prácticas pedagógicas inclusivas.* Tesis informe de práctica. Universidad de Antioquia.

- ARNAIZ SANCHEZ, Pilar. (2000). "Educar en y para la Diversidad". *En: Actas del 1er Congreso Internacional de Nuevas Tecnología y Necesidades educativas especiales: "Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas"*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades, pp. 29-37

- - - - - (2002). *Las Escuelas son para Todos*. Universidad de Murcia (España). En: <http://raulroldana.blogspot.com/>, fecha de consulta: septiembre 30 de 2007.

- _____ (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe, pp.161, 192-195, 216,222, 224,234.

- ARREGUI MARTÍNEZ, A.; SAINZ MARTÍNEZ, A.; TAMBO HERNÁNDEZ, I. y UGARRIZA OCERIN, J. (2005). *Investigación sobre la respuesta del sistema educativo vasco a las N.E.E en educación primaria*. Instituto vasco de evaluación e investigación educativa. En: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/NEE-castellano-final.pdf>

- BAYOT, A.; DEL RINCÓN, B. y HERNÁNDEZ PINA, F. (2002). "Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes". En: *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 8, No.1. (http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm.) p. 71

- BLANCO G, Rosa. (1996). "Modelos de apoyo y asesoramiento". *Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Educación especial*. Santiago, Chile. En: <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos.pdf>. Pp. 11-13,19, 22, 24, 33-34

- _____ (2006). "La equidad y inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy". En: *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 4, N° 3, (mayo). p. 5, 10-13.
- BONILLA C, ELSSY. y RODRÍGUEZ S, PENÉLOPE. (1997). *La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes. CEDE, p.55
- BOOTH, Tony. Y AINSCOW, Mell. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK, pp 6, 8-9, 18-25.
- CAMPOS, M.J. et al. (1985). "indicadores de calidad para la integración escolar". En:
http://209.85.215.104/search?q=cache:AOFXZbcxcocJ:www.feapsandalucia.org/opencms/opencms/Feaps/descarga/categorias/educacion/archivos/Cuaderno_DiVulgativo_FEAPS-indicadores_de_calidad_para_la_intecixn_Escolar_.pdf+movimiento+FEAPS+indicadores+de+calidad+Necesidades+Educativas+Especiales&hl=en&ct=clnk&cd=1. Fecha de consulta: febrero del 2007.
- CAÑAS ZOYO, Jorge. (2000). "Optimizar la atención "sostenida" en un alumno con síndrome de Down". En: www.pasoapaso.com. Fecha de consulta: febrero de 2008.
- CARRETERO, Mario. (2000). "Cambio conceptual y enseñanza de la historia". En: *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. Madrid. N° 26 (sep-dic). p. 76.

- CARRIÓN MARTÍNEZ, José Juan. (2001). *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?*, Archidona (Málaga): Aljibe, p.52.
- CELA, J. y PALOU J. (2004). *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós, p.103.
- COLEGIO BRAINS, INMACULADA GRECIANO. (2001). *Alteraciones del comportamiento en el aula*. En: <http://www.publicaciones.ipn.mx/pdf/2039.pdf>.p.59
- COLOMA MEDINA, J. (1987). "La familia como ámbito de socialización de los hijos". En: QUINTANA J. (1993). *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcisa, p. 29.
- CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN, 2005, "El trabajo cooperativo una clave educativa". En: <http://www.concejoeducativo.org/alternat/coop-clave.htm>
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. (1991). Art. 67.
- CORVALÁN, J. y FERNÁNDEZ, G. (2000). "Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXX, No 04. pp.32, 35. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27030402>.
Fecha de consulta: 23 de abril de 2008.
- De la Paz, G. (2000). "Enseñanza de las matemáticas". En: <http://www.monografias.com/trabajos22/matematicas/matematicas.shtml>. México. Fecha de consulta: febrero de 2008.

- DE LA PEÑA, Xóchitl. (2006). "Motivación en el aula". En: <http://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>. Fecha de consulta abril del 2008.
- DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. (1996). *Evaluación y Calidad de La Educación: Nuevos Aportes, Procesos y Resultados*. Santa fe de Bogotá: Magisterio, pp.32- 37.
- DELL'ORDINE José Luís. (1998). "La capacitación docente". En: <http://www.monografias.com/trabajos4/capacitacion/capacitacion.shtml>.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS. (2003). *Consejos prácticos para los padres sobre la tarea escolar*. Washington, D.C. En: www.ed.gov/offices/OIIA/pfie. p. 1-3.
- _____ (2005). *Como Ayudar A Su Hijo Con La Tarea Escolar*. Washington, DC. En: www.ed.gov/pubs/edpubs.html pp. 1-30
- DIAZ BARRIGA, A. F. y HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo: Interpretación constructivista*. México DF: Mc Graw-Hill interamericana editores S.A. p. 141
- DIAZ PAREJA, Elena Maria. (2002), "el factor actitudinal en la atención a la diversidad", En: *Profesorado, revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado* .Universidad De Jaén. Vol. 6, No.1-2. p.153. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf>
- DORÉ, R; WAGNER, S y BRUNET. (2002). *Integración educativa. Cómo lograr la integración de alumnos con deficiencia intelectual a la escuela secundaria*. México: Pearson Education, pp. 51, 53.

- ECHEITA, Gerardo; AINSCOW, Mel; ALONSO, Pilar.; DURAN, David; FONT, Joseph; MARIN, Nuria; MIQUEL, Esther; PARRILLA, María Ángeles; RODRÍGUEZ, Pilar; SANDOVAL, Marta. y SOLER, Marta. (2004). “Educar sin excluir”. En: *Cuaderno de pedagogía*. N° 331.http://www.elkarrekin.org/files/pub/Educar_sin_excluir_Autoria_compartida___Mel_Ainscow__A__Parrilla__Gerardo_Etxeita____.pdf. p. 51
- ECHEITA, Gerardo. (2004). “La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid”. En: *Psicología Educativa*, Madrid. Vol. 10, N°. 1. pp. 19-44.
- FERNÁNDEZ, E.; AGUILAR GÓMEZ, M. y GUTIÉRREZ PROVECHO, M. L. (2002). “Educación Multicultural: Dimensiones Actitudinales”, En: *revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad De León, Vol. 2, No 1. (Junio).<http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- FRAGASSI, Susana. (2006). “Curso: Curso básico de psicología general”. En: <http://www.mailxmail.com/curso/vida/cursobasicopsicologia/capitulo10.htm>. Fecha de consulta: agosto del 2007.
- _____ (2006). “Que es la actitud”. En: <http://www.mailxmail.com/curso/vida/cursobasicopsicologia/capitulo10.htm>
- FRANCO DE LA PAZ, Angélica. y RUANO RUANO, Amparo. (2003). *Los significados e intenciones en la función de asesoría*. Guadalajara, Jalisco. P.10.
- GALEANO MARÍN, María Eumelia. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT, pp.56-57.

- GALEANO, José Ramiro. (2002). *Para ser educador en el siglo XXI*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. pp. 31.

- GARCIA BACETE, Francisco. (1996) "La Participación de las familias en la Educación de los Hijos" En: Clemente, R. Y Hernández, C. (comp.). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe, pp.257-277.

- GARGANTILLA, Carlos. (2002). "Dificultades De Aprendizaje". México, DF. En: <http://perso.wanadoo.es/cgargan/dificul.htm>. Fecha de consulta: noviembre de 2007.

- GINÉ I GINÉ, Climent. (2001). "Inclusión y sistema educativo". En: *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Barcelona: Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad Ramón Llull. <http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>. Fecha de consulta: septiembre 30 de 2007.

- GRAN ENCICLOPEDIA RIALP. (1991). "Actividades lúdicas". En: www.geocities.com/kerygcuencia/campamento/ludicas.htm. Fecha de consulta: febrero del 2008.

- HIRSCH, A. (2005). "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.7, Nº.1. <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>. Fecha de consulta en febrero de 2007.p.51

- HUGUET COMELLES, Teresa. (2001). "El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo", En: MONEREO, Carles. y

SOLÉ, Isabel. (Coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, p. 131.

- IBARRA MUSTELIER, Lourdes. (2002). "Escuela-familia: encuentro y desencuentro". En: <http://www.monografias.com/trabajos23/familia-escuela/familia-escuela.shtml>. Fecha de consulta abril de 2008.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Paco. Y VILA SUÑE, Montserrat.(1999). *De Educación Especial A La Educación En La Diversidad*. Granada: Aljibe, P.200.
- LÓPEZ MELERO, Miguel. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe, pp. 97, 169
- MARRODÁN SÁENZ, Maite. y PLAZAOLA OLIVÁN Marta. (2001). "Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento". Cáp. 11. En: MONEREO, Carles. Y SOLÉ, Isabel. (coord.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pp.241-242
- MELÉNDEZ, Lady. (2006). "El docente de apoyo educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina". En *memorias: 3º Congreso internacional de discapacidad. Inclusión: oportunidad para todos*. Medellín, Colombia, p. 110-119.
- MINISTERIO DE EDUCACION DEL BRASIL. (2000-2003). *Proyecto Educar en la Diversidad en los países de la MERCOSUR: Material de formación docente*. Brasil: Edición Cynthia Duk, pp. 6,10, 31-32, 36,42-43, 46, 94-99, 103-157,163-166,176-179, 183-187, 241,245.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Informe de la comisión de expertos. Pp.64, 66
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (1994). *Ley general de educación, Ley 115*. Art. 1, 46, 47,48.
- _____ (1996). *Decreto 2082*. Art. 1, 2,6, 13, 14, 15, 16.
- _____ (2004) *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo de estudiantes en situación de discapacidad*, capítulo III. Colombia, pp.42-50
- _____ (2002). *Formación y Capacitación docente*. Bogotá. En: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-80272.html>. Fecha de consulta: agosto de 2007.
- _____ (2002-2007) “Informe de Gestión a 7 de Agosto de 2006. Revolución Educativa 2002 2006” En: www.minieducacion.gov.co/1621/channel.html. Fecha de consulta: 29 de marzo de 2007. pp. 3-11
- _____ (2002). “Revolución Educativa: plan sectorial 2002 – 2006”. En: www.minieducacion.gov.co/1621/channel.html, fecha de consulta: 21 de febrero de 2007. pp. 8, 15, 12, 24-28, 34
- _____ (2003), *Resolución 2565*. Colombia, Art. 1,3-6.
- _____ (2004-2007) *Plan de desarrollo de Antioquia, Informe de Gestión*, Educación, Cultura y Juventud, p.5.

- _____ (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales, En: www.mineducacion.gov.co. P. 5.
- _____ (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Bogotá. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-75156.html>. pp. 29-32, 42-46.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL y TECNOLOGICO DE ANTIOQUIA. (2008). *Programa educación inclusiva con calidad "construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Colombia. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article132934.html>. p.5.
- MORA, J. C. (2002). "Canales de comunicación: escuela- familia" En: *Infancia: educar de 0 a 6 años*. Barcelona. No. 74 (julio- agosto).p.10
- MOREIRA, M. A. y GRECA, I. M. (2003). "Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo". En: *Ciência e Educação*. Bauru. Vol. 9, Nº 2. p.304
- MORENO, J. et al. (1986). "*Historia de la educación*". Paraninfo S.A., p. 429.
- MORIÑA DIEZ, Anabel. (2004). *Teoría y practica de la educación inclusiva*. Málaga. pp. 48, 62, 96-97, 109-114,119.
- MOYA MAYA, Asunción. (2001). "El Profesor de Apoyo a la Integración: Algunas Sombras...". En: *Revista de Ciencias de la Educación, Madrid*. Nº 186. (Abril- junio). pp. 231-241.

- _____ (2001). "Perspectivas sobre la formación inicial del profesorado de apoyo a la integración". En: Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Nº42. pp.139-153

- _____ (2002). *El profesorado de apoyo. ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?... realiza su trabajo*. Archidona, Málaga: Aljibe. pp. 13, 19, 20, 23-24, 30.

- MUNTANER GUASP, Juan Jorge. (1998). *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Departamento de Ciencias De La Educación Universitat de Les Illes Balears. pp. 27,28.

- NARANJO PEREZ, Sergio; PEREZ GUTIERREZ, Luís. (1996). *Educación para la nueva sociedad*. Medellín. Ediciones edúcame, p. 206.

- NÉRICI, I. (1980). *Metodología de la enseñanza*. México DF: Kapelusz Mexicana, pp. 35-61.

- NICHY. (2002). "Dificultades del Aprendizaje".En: *Psicología de la educación para padres y profesionales*. <http://www.psicopedagogia.com/aprendizaje>. fecha de consulta: noviembre de 2007.

- ORDÓÑEZ, Reynaldo. (2007). "Actitud". En: <http://es.wikipedia.org/wiki/Actitud>. Fecha de consulta: agosto de 2007.

- ORDÓÑEZ SIERRA, Rosario. (2000). "Responsabilidades educativas que se atribuyen familia y escuela en el ámbito educativo". En:

<http://www.romsur.com/educa/responsabilidades.htm>. Fecha de consulta: agosto de 2007.

- PARRAT-DAYAN, Silvia. (2006). “La formación integral de los educadores para el desarrollo científico, cognoscitivo, ético, socio-emocional, vocacional y ciudadano de alumnos y alumnas”. En *Congreso internacional de educación, investigación y formación docente –resúmenes-*. Medellín: Artes & Letras Ltda, p. 15.
- PERALTA LÓPEZ, F. (2001). “La inclusión: ¿una alternativa al modelo de la escuela integradora al modelo de la escuela integradora y comprensiva en España?”. En: *Revista De Ciencias De La Educación*, Madrid. No 186, (abril-junio). p. 191.
- PEREIRA, M. y Pino, M. (2002) “Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario”. Aspectos generales. En: *Revista de ciencias de la educación*, Madrid. Nº. 189, (Enero -marzo). Pp. 23, 28 – 29.
- PEREZ GALAN, Rafael. (2003).”Evaluación y calidad educativa”. En: *Educación Especial, atención a la diversidad y LOCE: un enfoque teórico y comprensivo*. Málaga: Aljibe, pp. 151, 154, 156, 179-180.
- PIAGET, Jean. (1990). *Psicología del niño*. Madrid: Morata, pp. 45.
- PONT BARCELÓ, Esteban. (2005). “Visiones desde la enfermedad”. En: *Memorias Ier Congreso Internacional. Pedagogía, Diversidad Educativa e Inclusión*. Barcelona. p. 7

- POZO, Juan Ignacio. y RODRIGO, Maria José. (2001) "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En: *Infancia y aprendizaje*. Vol. 24, Nº. 4, España. P. 414.

- RENDÓN, Liliana. y ESTRADA, Luís Fernando. (2004). "El Aula De Apoyo. Un Espacio Para Pensar Las Diferencias" En: *Revista Pedagogía Y Educación*, Medellín. Vol. 16, No 40, (Sep-dic). pp. 43- 55.

- RESTREPO, A. y PALACIO, Juan. (2004). *Trastorno de la atención e hiperactividad en niños y adolescentes: manual básico para familias, educadores y profesionales de la salud*. Medellín: Impresiones Graficas. Pp.13-15, 19-26.

- RICO, Martha Cecilia; GÓMEZ T., Maria Cristina (2006). "flexibilización curricular". En: FUNDACIÓN GRADAS. *Déficit de Atención e Hiperactividad: Bases Terapéuticas*. Medellín: Quebecor, p. 175-179, 182-183.

- RIVERA OTERO, Alicia. (2004). *La familia y su papel educador en la sociedad del siglo xx*, Madrid.
En:<http://www.xtec.es/~cparella/Articles/familiaescuelatarazona0205.pdf> pp.1,2.

- RODRÍGUEZ ZIDÁN, Eduardo. (2004). "Nuevos retos para la formación del profesorado de la enseñanza media en Uruguay". En: *Contexto educativo*, Uruguay. nota 05, (Marzo). (<http://contexto-educativo.com.ar/2004/3/nota-05.htm>).

- SALAZAR BONDY, Augusto. Y COSSIO RETAMOZO, Atenas. (2004). *Estrategias de aprendizaje*, Especialidad: primaria. Arequipa-Perú. En: <http://www.monografias.com/trabajos19/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>

- SALES CIGES, Auxiliadora.; MOLINER GARCÍA, Odet. Y SANCHIZ RUIZ, M^a Luisa. (2001). "Actitudes Hacia la Atención A La Diversidad En La formación Inicial Del Profesorado", En: *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, Universitat Jaume I. Vol. 4, N^o2, (septiembre). <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>.

- SANCHEZ, Pedro. (2006). "Discapacidad, familia y logro escolar". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 40, N^o 2, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE). <http://www.rieoei.org/deloslectores/1538Escobedo.pdf>. pp. 1, 5-7, 9.

- SANCHEZ, Carlos. (2003). "Las dificultades de aprendizaje: un diagnóstico peligroso y sus efectos nocivos". En: <http://saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num24/articulo1.pdf>. pp. 1 - 7.

- SANTIUSTE, V. y BELTRAN J. A. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis. pp. 205-208.

- SARRAMONA, Jaume. (2004). *Factores e Indicadores de Calidad en Educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 9-11, 97.

- SCHWARTZMANN, L. (2003). "calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales". En: *Revista Ciencia y Enfermería*. Concepción-Chile. vol.9, No.2. p.16.

- SOUZA DOS SANTOS. (2006). "Inclusión, ¿Para qué?". En: *Revista diversitas – perspectivas en psicología*, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Brasil. Vol. 2, No. 2. p. 357.

- TABARES, Jaime. y LONDOÑO, Beatriz. (1991) "Propuesta para innovar en unas metodologías de enseñanza universitaria". En: *Revista Educación y Pedagogía* (Medellín). Vol. 02, No. 06, (Feb.-May). p. 53.

- TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA. (1998-2002). *Integración escolar En Antioquia Un Reto Hacia La Inclusión*. Sistematización de la experiencia pp.108-115.

- TOMLINSON ANN, Carol. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós. pp.72-81.

- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos*. Jomtien, Tailandia. ART.3, 7

- _____ (1994). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Declaración De Salamanca*, España. P.7,8

- _____ (2000). *Foro Mundial Sobre La Educación*, Dakar, Senegal.

- _____ (2002). *Informe final En Búsqueda de la Equidad: Encuentro Regional Sobre Educación Para Todos en América Latina*. Santiago de Chile.

- _____ (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para Responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile. EN: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=21505&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. pp. 20,36-37, 87-89, 156.

- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. (2000). "Programa de Licenciatura en Educación Especial". Antioquia. EN: <http://www.ayura.udea.edu.co>. Fecha de consulta: febrero del 2007.
- VAN STEENLAND, Danielle. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. pp. 15 – 20.
- VERDUGO, M. A. (2000). "Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales". En: *Revista Siglo Cero*, Madrid. Vol. 31, No 189 (mayo-junio). Pp. 6-8.
- _____ (2003). *Calidad de vida manual para profesionales de la educación*. España: Alianza editorial. Pp. 106-107.
- VERDUGO, M.A. y SHALOCK, R.L. (2001). "El concepto de calidad de vida en los servicios humanos". En: *Memorias IV jornadas científicas de investigación en personas con discapacidad*. p. 108.
- VILLA ZAPATA, Cristian. (2006). *La autoridad como punto de reflexión para una nueva educación*. En: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/021-la%20autoridad.pdf>. Pp.1 - 6
- VOGLIOTTI, Ana; MACCHIAROLA, Viviana. (2003). "Teorías Implícitas, Innovación Educativa y Formación Profesional de Docentes". En: *Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Río Cuarto. p. 5.
- YZAGUIRRE PERALTE, Laura. (2006). *Educación y Calidad: ¿Por qué utilizar la guía IWA 2?* En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1653Peralta.pdf>. p. 8-10, fecha de consulta: 28 de mayo de 2007.

- ZÁRATE LIZONDO, José. (2002). *El arte de la relación maestro alumno en el procesos de enseñanza aprendizaje*. México. En: <http://www.publicaciones.ipn.mx/PDF/2039.pdf>. pp. 58, 59. Fecha de consulta: abril de 2008.

ANEXOS

1. Entrevistas semiestructuradas.
2. Informe pedagógico.
3. Evaluación pedagógica.
4. Capacitación a docentes.
5. Capacitación a padres de familia..



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ENTREVISTA PARA LA INSTITUCIÓN

FECHA: _____

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

NOMBRE DEL RECTOR / COORDINADOR: _____

1. ¿En que componentes del PEI se contempla la atención a la diversidad? Y ¿Cómo?
2. ¿Qué modelos pedagógicos utiliza la institución para atender las Necesidades Educativas de los estudiantes?
3. ¿Qué tipo de adaptaciones se realizan en la institución educativa para atender las Necesidades Educativas de los estudiantes?
4. ¿Qué aspectos se tienen en cuenta para la evaluación y promoción de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?
5. ¿Se dan procesos de capacitación a docentes? ¿Qué temas se tratan? ¿cada cuanto?
6. ¿Con cuáles recursos cuenta la institución para atender las Necesidades Educativas?
7. ¿Qué convenios con otras instituciones educativas, de salud y ONGS se han establecido para atender a la población con Necesidades Educativas Especiales?

ENTREVISTADOR: _____



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ENTREVISTA PARA MAESTROS

FECHA: _____

NOMBRE: _____

PROFESIÓN: _____

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

GRADO QUE DIRIGE: _____

1. **¿Qué considera que es educar para diversidad?**
2. **¿Tiene estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula? ¿qué tipo de Necesidades Educativas?**
3. **¿Qué estrategias de enseñanza ha implementado para la atención de niños con Necesidades Educativas? ¿Para que clase de Necesidades Educativas?**
4. **¿Qué dificultades ha experimentado en el aula con relación a los procesos de inclusión?**
5. **¿Su labor docente se encuentra apoyada por otros profesionales? ¿Quiénes? ¿Cómo? ¿Cuándo?**
6. **¿Cómo concibe la figura del maestro de apoyo? ¿Cuál cree que son sus funciones?**
7. **¿Cuáles cree que son sus necesidades formativas para la atención a la diversidad?**
8. **¿De qué manera articula su labor pedagógica con el acompañamiento de las familias en el proceso de aprendizaje de los hijos?**

Entrevistador: _____



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ENTREVISTA PARA LAS FAMILIAS

FECHA: _____

NOMBRE: _____ **TELÉFONO** _____

INSTITUCION EDUCATIVA: _____

GRADO QUE CURSA SU HIJO O HIJA: _____

1. **¿Cuál considera usted que es su responsabilidad como padre o madre en la educación de su hijo(a)?**
2. **En el proceso educativo de los niños ¿Cuál cree usted que es el papel que tiene la institución educativa con la familia?**
3. **¿Cómo describiría usted una buena relación entre la escuela y la familia?**
4. **¿En que actividades de la institución educativa de su hijo(a) participa (culturales, académicas, recreativas, promoción de salud)? Cómo lo hace?**
5. **¿Qué clase de información le ha brindado la escuela relacionada con el proceso de educación de su hijo(a)?**
6. **¿De qué manera le colabora usted a su hijo(a) en sus deberes académicos?**
7. **Cuáles sugerencias daría usted para lograr una buena comunicación entre la familia y la institución educativa..**

ENTREVISTADOR: _____



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

INFORME PEDAGÓGICO

INSTITUCION EDUCATIVA: _____

Previo a la evaluación del estudiante y del contexto escolar en el que se desenvuelve, se requiere información sobre los puntos que se indican abajo. Anote el mayor número de datos relevantes posibles, ya que es información útil para el trabajo que se realizará.

1. DATOS PERSONALES DEL ESTUDIANTE

NOMBRES Y APELLIDOS: _____ **EDAD:** _____

GRADO ESCOLAR: _____ **DOCENTE:** _____

F. DE NACIMIENTO: _____ **TELÉFONO:** _____

2. EN RELACIÓN A LA ESCOLARIDAD CÓMO HA SIDO EL PROCESO DEL ESTUDIANTE EN CUANTO A LA ASISTENCIA, CAMBIOS DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA, O REPITENCIA

3. EL ESTUDIANTE HA TENIDO INTERVENCIONES ANTERIORES PARA ACOMPAÑAR EL PROCESO EDUCATIVO (MÉDICAS, FONOLÓGICAS, PSICOPEDAGÓGICAS, NEUROLOGICAS, OTRAS CUÁLES).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

4. QUÉ DIFICULTADES SE HAN OBSERVADO EN EL ESTUDIANTE EN LOS ASPECTOS COGNITIVOS, SENSORIALES, Y MOTORES.

5. QUÉ ES LO QUE MÁS LE PREOCUPA DEL ESTUDIANTE

a) Adaptación al medio escolar:

b) Comportamiento:

c) Comprensión general y razonamiento



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

d) Lenguaje oral

e) Lectoescritura

f) Matemáticas

g) Otras áreas académicas

h) Ambiente familiar



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

6. ACTIVIDADES O ESTRATEGIAS DESARROLLADAS POR EL PROFESORADO PARA TRATAR DE RESOLVER LAS DIFICULTADES Y RESULTADOS DE LAS MISMAS

7. OBSERVACIONES

FECHA DE RECEPCIÓN: _____

FIRMA: _____
Docente que remite

Maestra de apoyo: _____



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

FECHA: _____

ÁREA DEL LENGUAJE			
LENGUAJE EXPRESIVO	SI	NO	CON AYUDA
Dice cinco palabras diferentes			
Dice su propio nombre			
Utiliza 10 palabras en su jerga			
Responde a la pregunta ¿Qué es esto'? Con el nombre del objeto			
Nombra a miembros de la familia			
Pide algún tipo de alimentó común cuando se le muestra			
Hace preguntas elevando la entonación de la voz al final o principio de la frase			
Asocia dos palabras (mamá-agua)			
Dice frases de dos palabras: mamá agua, nene pan.			
Responde a las preguntas sencillas si o no			
Domina el vocabulario acorde a sus edad: el cuerpo, el vestido, los juguetes y los colores			
Combina sustantivos o adjetivos en frases de dos palabras (pelota mía)			
Combina el sustantivo con el verbo en oraciones de dos palabras			
Emplea una palabra cuando tiene necesidad de ir al baño			
Imita sonidos onomatopeyicos de: animales, naturaleza, etc.			
Utiliza acciones en las frases			
Combina dos palabras para expresar pertenencia (auto, papá)			
Emplea "no" en su lenguaje			
Responde a la pregunta ¿Qué estás haciendo?			
Responde a preguntas ¿Dónde?			
Reconoce sonidos familiares del ambiente			
Indica la edad con los dedos			
Pregunta ¿Qué es esto?			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Emplea "éste, esta, ese esa" al hablar			
Emplea "es" y "esta" al hablar (esto es una pelota)			
Dice "yo, mí, mi" en lugar de su propio nombre			
Construye frases de 3, 4 y 5 palabras			
Usa con pocas equivocaciones los verbos "ser", "estar" y "tener"			
Utiliza adjetivos acordes a los objetos: formas, tamaño, color			
Nombra colores			
Relata experiencias inmediatas			
Responde a preguntas de tipo ¿con qué comes?			
Usa el imperativo cuando pide un favor			
Cuenta dos sucesos en el orden en que ocurrieron			
Ordena una secuencia de tres elementos después de oír una historia			
LENGUAJE COMPRENSIVO	SI	NO	CON AYUDA
Describe un dibujo			
Nombra o señala un dibujo de una lámina			
Obedece tres ordenes diferentes pero simples			
Puede dar o mostrar cuando se le pide			
Reconoce tres o más dibujos en una lámina			
Reconoce dos o mas dibujos en una lámina			
Señala doce objetos familiares cuando se le nombran			
Obedece instrucciones con dos ordenes: dame la pelota y tira el papel a la basura			
Entrega más de un objeto cuando se le piden utilizando la forma plural			
Presta atención durante cinco minutos a un texto			
OBSERVACIONES:			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ÁREA DE LECTURA			
INICIACION A LA LECTURA	SI	NO	CON AYUDA
Discrimina las vocales			
Discrimina las consonantes			
Lee sílabas directas			
Lee sílabas inversas			
Lee palabras de dos sílabas			
Lee palabras de tres o mas sílabas			
Hace lectura de imágenes			
Lee una secuencia de imágenes			
Lee su nombre			
COMPRENSIÓN LECTORA	SI	NO	CON AYUDA
Explica lo que ve en las imágenes			
Explica sin dificultad lo que ha leído			
Extrae con facilidad las ideas principales de un texto corto			
Tiene dificultades para extraer las ideas esenciales de un texto corto			
Se pierde en los detalles secundarios			
Capta las ideas principales y detalles secundarios de un texto			
Realiza ordenes dadas por escrito			
Puede localizar las palabras que se le solicitan en una lectura oral			
Puede localizar las palabras que se le solicitan en una lectura silenciosa			
OBSERVACIONES: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ÁREA DE ESCRITURA	SI	NO	CON AYUDA
Escribe su nombre			
Escribe palabras			
Escribe frases de 4 palabras			
Escribe frases de más de 4 palabras			
Escribe frases sugeridas			
Escribe frases utilizando una palabra dada			
Escribe frases que expresen su propio sentimiento			
Escribe frases sugeridas por un texto			
Resume un texto leído			
Realiza una redacción sobre un tema libre			
Realiza una redacción sobre un tema sugerido			
Escribe frases al dictado			
Utiliza correctamente la mayúscula			
Utiliza el punto al final de la frase			
Utiliza correctamente la “m” antes de “p” y “b”			
Utiliza correctamente los acentos			
Conoce otras reglas ortográficas			
Le escribe el nombre a los objetos			
Utiliza letras para escribir			
Construye pequeños textos			
Reconoce la macro estructura de los textos:	Carta		
	Lista		
	Cuento		
OBSERVACIONES:			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ESQUEMA CORPORAL	SI	NO	CON AYUDA
Señala en si mismo			
Partes gruesas del cuerpo			
Partes finas del cuerpo			
Señala en otro			
Partes gruesas del cuerpo			
Partes finas del cuerpo			
Dibuja la figura humana			
OBSERVACIONES: _____ _____ _____			

ORIENTACIÓN TEMPORAL	SI	NO	CON AYUDA
Conoce los conceptos básicos de:			
Siempre-nunca			
Pronto-tarde			
Día-noche			
Por la mañana			
Por la tarde			
Por la noche			
Mediodía			
Ayer-hoy-mañana			
Tarde-temprano			
Todavía			
Acabado			
En primer lugar			
En ultimo lugar			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

RECONOCE Y DIFERENCIA:			
Presente-pasado y futuro			
Días de la semana			
Meses del año			
Horas del reloj			
Ordenación temporal de historias:			
Con tres imágenes			
Con cuatro imágenes			
Con cinco o seis imágenes			
Ordena relatos temporalmente			
OBSERVACIONES:			

ORIENTACIÓN ESPACIAL	SI	NO	CON AYUDA
Conoce el significado y aplicación en el espacio			
Arriba-abajo			
Encima-debajo			
Dentro-fuera			
Lejos-cerca			
Juntos-separados			
Junto a			
Al lado			
Entre			
Sobre			
Bajo			
Fuera			
Alrededor de			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

A través de			
Cerca de			
Lejos de			
Izquierda-derecha			
En medio			
En fila			
Centro			
OBSERVACIONES.			

ÁREA DE MATEMATICAS			
CLASIFICACIONES	SI	NO	CON AYUDA
Clasifica bloques por tamaño o color			
Identifica objetos por: forma, color, tamaño			
Separa objetos por categorías			
Compara objetos			
Diferencia objetos por: forma, color y tamaño			
SERIACIONES	SI	NO	CON AYUDA
Distingue de tres objetos el más pesado			
Hace series ascendentes y descendentes			
Completa series			
CONTAR	SI	NO	CON AYUDA
Repite dos dígitos seguidos			
Cuenta hasta tres			
Cuenta hasta 4 objetos			
Cuenta cuántos dedos tiene una mano			
Cuenta 10 objetos			
Escoge el número de objetos que se le pide			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Cuenta de memoria del 1 al 20			
Cuenta 20 objetos			
OBSERVACIONES.			

CONCEPTOS BÁSICOS NUMERICOS	SI	NO	CON AYUDA
Pide más			
Dice no hay más			
Uno-muchos			
Alto-bajo			
Grandes-pequeños-medianos			
Largo-corto			
Grueso-delgado			
Pocos-muchos			
Igual-diferentes			
Más-menos			
Más que-menos que-igual que			
Mayor-menor			
Tanto-como			
Ancho-estrecho			
Pesado-liviano			
Primera-la del medio-último			
Primero			
Segundo			
Tercero			
Todo-nada			
Alguno-ninguno			
Uno-varios			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Entero-mitad			
Lleno-vació			
Cero			
OBSERVACIONES:			

INICIACIÓN AL CÁLCULO		SI	NO	CON AYUDA
Realiza clasificaciones por:	El color			
	La forma			
Asocia número con cantidad (del 1 al 10)				
Asocia número con cantidad (del 10 en adelante)				
Asocia cantidad con número (sin pasar de la decena)				
Asocia cantidad con número (pasando de la decena)				
Cuenta hasta el 10				
Cuenta hasta el 50				
Cuenta hasta el 100				
Lee cantidades comprendidas del 0 al 10				
Lee cantidades comprendidas del 10 al 50				
Lee cantidades comprendidas del 50 al 100				
Escribe al dictado cantidades del 0 al 10				
Escribe al dictado cantidades del 10 al 50				
Escribe al dictado cantidades del 50 al 100				
Tiene adquirido el concepto de unidad				
Tiene adquirido el concepto de decena				
Tiene adquirido el concepto de centena				
Expresa verbalmente hasta el 10 en números ordinales				
Reconoce los signos:	Mayor (>)			
	Menor(<)			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

	Igual (=)			
Utiliza los signos anteriores				
OBSERVACIONES:				

CÁLCULO	SI	NO	CON AYUDA
Cuenta hasta 100			
Lee cantidades comprendidas del 100 al 500			
Lee cantidades comprendidas del 500 al 1000			
Lee cantidades mayores de 1000			
Escribe al dictado cantidades del 100 al 500			
Escribe al dictado cantidades del 500 al 1000			
Escribe al dictado cantidades mayores de 1000			
Descompone números en unidades, decenas y centenas			
Realiza sumas sin llevar			
Realiza sumas llevando			
Realiza restas sin llevar			
Realiza restas llevando			
Multiplica por un número			
Multiplica por dos números			
Multiplica por tres o más números			
Multiplica por la unidad seguida de ceros			
Divide por un número			
Divide por dos números			
Divide por tres o más números			
Divide por la unidad seguida de ceros			
Resuelve problemas matemáticos de:	Suma		
	Resta		



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

	Multiplicación			
	División			
Resuelve problemas matemáticos combinados				
OBSERVACIONES:				

LÓGICA MATEMÁTICA	SI	NO	CON AYUDA
Conoce las figuras:			
Triángulo			
Rectángulo			
Cuadrado			
Círculo			
Rombo			
Dado un enunciado aplica las operaciones requeridas para la solución de problemas de:			
Dos operaciones combinadas			
Tres o más combinadas			
Conoce e identifica las monedas o billetes			
Resuelve problemas relacionadas con monedas			
Reconoce las medidas de tiempo:			
Hora			
Minuto			
Segundo			
Resuelve problemas de situaciones reales relacionadas con las medidas de:			
Longitud			
Capacidad			
Peso			
Tiempo			



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

OBSERVACIONES: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--

RESPONSABLE

Nombre: _____ **CC.** _____

Firma: _____



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ACTAS DE CAPACITACION A DOCENTES

ACTA DE CAPACITACIÓN #1

FECHA: 26 de Julio del 2007.

TEMA: Presentación de las temáticas de capacitación.

OBJETIVOS.

- ◇ Conocer las expectativas que tienen los docentes frente a los procesos de capacitación.
- ◇ Presentar las temáticas de capacitación a los docentes de la institución educativa Fe y Alegría La inmaculada.

ACTIVIDADES

1. Presentación de las integrantes del proyecto.
2. Socialización de expectativas frente al proceso de capacitación.
3. Presentación de las temáticas de capacitación.
4. Lectura de la reflexión “el tapón de corcho”.

RECURSOS



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- ✓ Hojas de block.
- ✓ Lapiceros.
- ✓ Tiza.
- ✓ tablero

DESARROLLO

1. PRESENTACION DE LAS INTEGRANTES DEL PROYECTO A LOS DOCENTES.

2. ACTIVIDAD PARA SOCIALIZAR ESPECTATIVAS FRENTE AL PROCESO DE CAPACITACION: Se divide el grupo de docentes en tres equipos, a cada uno se le asigna una pregunta, a la cual deben dar respuesta tomando los aportes de todos, luego un moderador expone los acuerdos, los cuales serán realimentados por los integrantes de los demás equipos; las preguntas a trabajar son:

- ¿Qué consideran necesario acordar para que éste espacio sea de construcción conjunta?
- ¿Qué no les gustaría que fueran estas capacitaciones?
- ¿Qué conocimientos esperan adquirir durante el proceso de capacitación?

3. PRESENTACIÓN DE LAS TEMÁTICAS A TRABAJAR DURANTE LAS CAPACITACIONES: En esta actividad se sugiere a los docentes 6 temáticas de capacitación, las cuales fueron categorizadas de acuerdo a la entrevista que ellos presentaron, éstas son:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Políticas de inclusión, atención a la diversidad y marco legal.
- Necesidades educativas, barreras para el aprendizaje y restricciones en la participación y estilos de aprendizaje.
- Proyecto educativo institucional (PEI) y flexibilización curricular.
- TDAH y estrategias de atención.
- Dificultades de aprendizaje, discapacidad cognitiva y estrategias de atención.
- Evaluación psicopedagógica e informe.

4. REFLEXION: Se realiza la lectura de la reflexión “EL TAPON DE CORCHO” (ANEXO 1), se le entrega una copia de ésta a cada uno de los docentes y luego, entre estos y las maestras de apoyo, expresan las conclusiones.

ANEXOS

ANEXO 1

EL TAPON DE CORCHO

Hace años, un inspector visitó una escuela primaria. En su recorrido observó algo que le llamó poderosamente la atención, una maestra estaba atrincherada atrás de su escritorio, los alumnos hacían gran desorden; el cuadro era caótico.

Decidió presentarse: - Permiso, soy el inspector de turno... ¿algún problema? -



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Estoy abrumada señor, no se qué hacer con estos chicos... No tengo láminas, el Ministerio no me manda material didáctico, no tengo nada nuevo que mostrarles ni qué decirles... El inspector, que era un docente de alma, vio un corcho en el desordenado escritorio. Lo tomó y con aplomo se dirigió a los chicos: - ¿Qué es esto? – Un corcho señor... -gritaron los alumnos sorprendidos. - Bien, ¿De dónde sale el corcho? - De la botella señor. Lo coloca una máquina.., del alcornoque, de un árbol de la madera..., - respondían animosos los niños. - ¿Y qué se puede hacer con madera?, -continuaba entusiasta el docente. - Sillas..., una mesa..., un barco... - Bien, tenemos un barco. ¿Quién lo dibuja? ¿Quién hace un mapa en la pizarra y coloca el puerto más cercano para nuestro barquito? Escriban a qué provincia española pertenece. ¿Y cuál es el otro puerto más cercano? ¿A qué país corresponde? ¿Qué poeta conocen que allí nació? ¿Qué produce esta región? ¿Alguien recuerda una canción de este lugar? - Y comenzó una tarea de geografía, de historia, de música, economía, literatura, religión etc.

La maestra quedó impresionada. Al terminar la clase dijo conmovida: señor nunca olvidaré lo que me ha enseñado hoy. Muchas gracias.

Pasó el tiempo. El inspector volvió a la escuela y buscó a la maestra. Estaba acurrucada atrás de su escritorio, los alumnos otra vez en total desorden.

Señorita que pasó, no se acuerda de mí?

Sí señor, ¡cómo olvidarme! Qué suerte que regresó. No encuentro el corcho. ¿Dónde lo dejó?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ACTA DE CAPACITACIÓN #2

FECHA: 9 de Agosto del 2007

TEMA: Recorrido histórico de la atención a la diversidad (segregación – integración - inclusión), marco legal, papel del maestro de apoyo.

OBJETIVOS

- ◆ Brindar herramientas conceptuales a los docentes, que les permita construir la concepción y diferenciación, de las formas en que se ha brindado atención a la diversidad desde el recorrido histórico.

ACTIVIDADES

- 1. REFLEXIÓN:** “la fábula de los animales” de José Luís Santos Guerra, 1999. (Anexo 1).
- 2. TEMATICA CENTRAL:** Recorrido histórico: segregación, integración e inclusión (anexos del 2 al 5).
- 3. EVALUACIÓN:** Ésta se realiza por medio de preguntas orientadoras como: ¿Qué aprendieron?, ¿Qué conceptos ya tenían y cambiaron?, ¿Qué estrategias de las que utilizamos, podrían utilizar en el salón de clase?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

RECURSOS

- ✓ Papel periódico.
- ✓ Marcadores.
- ✓ Video Vean.
- ✓ C.P.U.

DESARROLLO

1. REFLEXIÓN: Se hace la lectura “La fábula de los animales”, después de terminada ésta, se le pide a los docentes asistentes, que observen en algunas de las sillas un papel pegado en el espaldar; dicho papel contiene una pregunta referente a los personajes, el objetivo de esta estrategia, es que el compañero de la derecha donde se encuentra la pregunta, sea el que debe responder.

2. TEMATICA CENTRAL: maestro de apoyo y recorrido histórico: segregación, integración e inclusión (anexos del 2 al 4).

Para iniciar, se hace la ponencia, “el papel del maestro de apoyo dentro de una educación inclusiva”, específicamente, de su papel y las actividades que le corresponden de acuerdo a la premisa de “una educación para todos”.

Para el tema sobre el recorrido histórico, se divide a los docentes en grupos, utilizando la estrategia de repartir por números, (los cuales están ubicados debajo de las sillas). A cada grupo se le entrega un documento acerca de la temática a trabajar, el cual deben de leer, para seleccionar de éstos la siguiente información: concepción de persona, tipo de atención y características del paradigma. Esta información se plasma en pliegos de papel periódico para socializar. En la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

socialización, cada grupo debe explicar lo leído y los responsables de la actividad complementan y aclaran información de acuerdo a las temáticas. En este mismo punto se les hace entrega de un documento que contiene un paralelo entre integración e inclusión, que sirve para aclarar y concluir la información.

3. EVALUACIÓN: se hace de forma verbal, con las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué es lo que más rescatan de la capacitación de hoy? ¿Por qué?
- b) ¿Qué nuevos conceptos adquirieron?
- c) ¿Qué creen que fue lo que más los marcó (conceptos y actividades) y que no van a olvidar durante mucho tiempo?

ANEXOS

ANEXO 1

LA FÁBULA DE LOS ANIMALES

La fábula de los animales es una realidad donde la exigencia de lo común no deja ver la diferencia ni los potenciales de cada ser humano.

"Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar los problemas del "mundo nuevo", y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistentes en correr, trepar, nadar y volar. Y para que fuera más fácil de enseñar, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura "natación", de hecho superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en "vuelo", pero en



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

"carrera" resultó muy deficiente. Como era de aprendizaje lento en "carrera" tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la "natación".

Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, salvo como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en "carrera", pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en "trepamiento", hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de "vuelo", donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces la clasificaron con "6" en trepamiento y con "4" en carrera.

El águila era un "chico problema", y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de trepamiento superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta el final de la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera. Al terminar el año, un anguila anormal, que podía nadar sobresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno.

“Exigir a todos los estudiantes las mismas asignaturas, al mismo tiempo, con un grado idéntico de rendimiento esperado, es algo que niega las diferencias individuales realmente existentes entre los estudiantes con la misma eficacia con que el currículo de actividades de la fábula obligó al pato a correr y al conejo a nadar, y, por si fuera poco, a conseguirlo antes de terminar el año escolar”.

Las pruebas exigidas a los animales de la fábula no son muy diferentes a



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

las que se imponen a muchos estudiantes de nuestras instituciones, cuyos potenciales son ignorados y cuyas debilidades se hacen resaltar." Llevando a la rotulación de INCAPACES, sin analizar posibles causas del rendimiento diferente, y sin considerar si requieren de estrategias pedagógicas diferentes a las contempladas dentro de un currículo cerrado.

Llego el momento de entender que las diferencias son la razón de ser seres humanos y que para el campo educativo existen alternativas pedagógicas para cada forma de aprender, el reto está en ver en la diferencia la posibilidad de crecer y generar una nueva cultura de respeto y de valoración

ANEXO 2

INCLUSIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

Climent Giné i Giné Universidad Ramón Llul (Barcelona)

1. De la integración a la Inclusión

La integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. Su origen en la década de los 60 –inicialmente en los países desarrollados, aunque extendiéndose progresivamente a todos los demás- debe buscarse, por un lado, en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias y, por otro, en la creciente conciencia de que las condiciones de marginación en las que vivían las personas con discapacidad - entre otros colectivos- suponían un empobrecimiento para su desarrollo personal y social.

La historia reciente de los movimientos educativos y de las iniciativas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

legislativas en distintos países, la toma de posición de los organismos internacionales (UNESCO, OCDE) y los manifiestos de las asociaciones de las personas afectadas o de sus padres constituyen una buena prueba de lo que se acaba de afirmar. En nuestro país, con sólo recordar la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982), que dio pie a los llamados decretos de integración promulgados por el MEC (1985) y por los gobiernos de las distintas CC. AA. con competencias, y la LOGSE (1990) parecería suficiente para dar una idea de la magnitud de la incidencia de la integración en el sistema educativo.

En efecto, la reforma educativa ha supuesto el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidad a ser escolarizadas siempre que sea posible en un centro ordinario, confirmando las prácticas integradoras iniciadas ya unos años antes. La presencia de este alumnado en los centros ha comportado importantes cambios organizativos, metodológicos, y curriculares, así como una demanda insistente de recursos materiales,, personales y de formación; a veces, también, ha provocado resistencias, discrepancias entre las distintas personas o instancias implicadas y algún que otro contratiempo. Es decir, parece que la práctica de la integración a nadie ha dejado indiferente.

Al cabo ya de quince años de integración, una rápida valoración permitiría afirmar que, aunque, a menudo el profesorado no se ha sentido suficientemente preparado y asistido para acometer con garantías las exigencias derivadas de la integración, el esfuerzo llevado a cabo por muchos profesores para adaptar la respuesta educativa a las necesidades particulares de determinados alumnos -- junto con la voluntad de la Administración Educativa - ha revertido en una mejora de la calidad de la educación para todo



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

el alumnado.

A modo de resumen, se señalan a continuación algunas de las cuestiones que a mi entender definen la situación actual respecto de la integración (Cine, 1998).

En un sentido amplio, hoy en día tanto la reflexión como la práctica de la integración en nuestro país se sitúa en el cumplimiento de uno de los objetivos de la reforma que es justamente hacer de los centros educativos un entorno comprensivo capaz de acoger y atender adecuadamente a la diversidad de necesidades de los alumnos, sobretodo en la enseñanza secundaria obligatoria. La ampliación de la educación secundaria obligatoria conlleva la presencia en las aulas de alumnado con intereses, motivaciones y capacidades bien diferentes, entre los que se hallan tanto aquellos procedentes de otras etnias y culturas, como aquellos con problemas emocionales y/o de aprendizaje o bien con retraso en el desarrollo como consecuencia de una discapacidad.

La opción a favor de un currículum básico para todos los alumnos y, por tanto, de una escuela comprensiva exige tomar en consideración las distintas necesidades presentes en el alumnado con objeto de que no se conviertan en fuente de discriminación sino que se perciban como indicadores del tipo de apoyos que van a necesitar con objeto de facultar su progreso y, en última instancia, el logro de los objetivos establecidos para cada una de las etapas educativas.

La integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad no puede sustraerse *a este concepto amplio de diversidad sino que en él encuentra



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

pleno sentido, dado que este planteamiento nos lleva a centrar la atención no tanto en lo que tienen de diferente estos alumnos -aunque lógicamente sin menoscabo de sus características personales- sino en la naturaleza de la respuesta educativa, es decir en el tipo y grado de ayuda que necesitan para progresar.

Puede afirmarse que, en sintonía con los avances internacionales en este campo, el desarrollo de la integración en el marco de una escuela comprensiva ha producido en los últimos años una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de "inclusión". En la base de esta evolución se hallan razones de naturaleza distinta que van desde las psicológicas y pedagógicas a las más estrictamente sociales y éticas, que luego se examinarán con un poco más de detalle.

Es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, el de la salud, el de participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas. De todas maneras, en el marco de esta exposición nos centraremos preferentemente en el entorno escolar.

En cualquier caso, una síntesis de la situación actual de la integración - como la que estamos proponiendo - no puede olvidar, al lado de los puntos fuertes señalados, algunas de sus limitaciones, cuyo análisis revela la necesidad de introducir cambios importantes en su orientación e implementación; cambios, por otra parte, coincidentes con los postulados de la emergente filosofía inclusiva. Desde la perspectiva de los centros educativos (Faro - Vilageliu, 2000), estas limitaciones pueden concretarse en los siguientes aspectos:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Lleva a los centros a la necesidad de Identificar a los alumnos "Integrados"; dificultad en los criterios.
- Normalmente se atiende a los alumnos con problemas ya establecidos o, en su caso, cuando ya han fracasado.
- Los servicios de apoyo (entre ellos el de apoyo psicopedagógico) se centran en el alumno.
- Se tiende a dar el apoyo de forma individual y a veces fuera de su contexto natural (el aula).
- Necesariamente este apoyo es limitado, dado que deben atenderse a todos los alumnos con problemas.
- El profesor del aula ordinaria tiende a "desresponsabilizarse".
- Se descuidan los aspectos más sociales del aprendizaje.

El siguiente cuadro comparativo, extraído de Porter (1997), complementa y precisa lo que acaba de Apuntarse:

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se centra en el alumno	Se centra en el aula
Se asigna un especialista al alumno	Tiene en cuenta los factores de e/a
Se basa en el diagnóstico	Resolución de problemas en colaboración
Se elabora un programa individual	Estrategias para el profesorado
Se ubica al alumno en programas especiales	Apoyo en el aula ordinaria



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

2. Sentido y finalidad de te escuela inclusiva

Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Parece claro que los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, entendido en sentido amplio, como 'referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen (Stainback & Stainback, 1999). De todas maneras la inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de unos valores.

En un reciente trabajo, UNESCO (en prensa) hace las siguientes consideraciones:

- Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.
- La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de "construir" una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos.
- La inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono.
- La educación inclusiva es vista como un proyecto de la comunidad y de la sociedad.

Desde esta perspectiva resulta ciertamente complejo señalar con carácter general las finalidades de una escuela inclusiva, en la medida que van a depender de las características del sistema educativo y, en definitiva, de la sociedad. De todas maneras, pueden contemplarse las siguientes:

- Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- Capacitar ala escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación.
- Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

1. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y SOCIAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Ni que sea de forma breve es conveniente referirse a las razones que sustentan el movimiento hacia una escuela inclusiva. Ciertamente son varias y de naturaleza distinta; por un lado, desde un punto de vista psicopedagógico, existe una concepción del desarrollo de origen social; es decir se reconoce la importancia decisiva de la interacción para el aprendizaje; la responsabilidad de los adultos al determinar la naturaleza de las experiencias que se ofrecen al alumnado (relación con los materiales y los compañeros) es decisiva, por lo que se atribuye a la escuela un papel clave como contexto de desarrollo.

Por otro, la reflexión sobre la práctica en la atención de las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el "individuo que se integra" se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos. En nuestro país esta realidad se inserta plenamente en el principio de comprensividad que caracteriza la reforma.

Existen además razones de tipo ético que claman por el derecho a la participación social de todas las personas; nunca las condiciones personales de discapacidad o de etnia, religión o sexo pueden ser motivo de exclusión.

4. CONDICIONES PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

A partir fundamentalmente de un trabajo de investigación llevado a cabo en Catalunya en el marco del Proyecto de UNESCO (1995) se señalan a continuación aquellas condiciones que se han revelado como más adecuadas para facilitar el tránsito hacia una escuela más inclusiva; en concreto se trata de la experiencia de una de las escuelas participantes en dicho proyecto (Faro – Vilageliu, 2000).

Estas condiciones son fruto del trabajo previo de reflexión del profesorado sobre su práctica diaria y la búsqueda de alternativas para mejorarla que les llevó a tomar conciencia de dos principios que consideran fundamentales y que orientaron su trabajo en el aula:

- La interdependencia positiva; todo el profesorado era necesario para el éxito
- El origen social del aprendizaje; el aula como comunidad educativa.

Las condiciones, pues, que permiten mejorar la práctica en el aula de forma que pueda darse respuesta a las necesidades de todos los alumnos son las siguientes; téngase en cuenta estas condiciones reflejan la experiencia directa de un centro público de educación infantil y primaria, por lo que tienen un valor ilustrativo particular en la medida que señalan claramente los ámbitos en los que resulta necesario trabajar:

- I. Trabajo colaborativo entre el profesorado. La necesidad de ensayar formas de colaboración entre el profesorado (inicialmente por parejas) constituye uno de los ejes del proyecto de UNESCO (1995)
 - Intervención conjunta de dos profesores en el aula
 - Planificación conjunta de las unidades de programación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Incremento de la ayuda mutua
 - Mejora de la conciencia de equipo docente
 - Promoción de la autoestima, a partir de la colaboración
- II. Estrategias de enseñanza – aprendizaje.
- Diseño de prácticas efectivas en las que puedan tomar parte todos los alumnos
 - Importancia del aprendizaje social (trabajo colaborativo entre el alumnado)
 - Organización del aula
 - Optimización de los recursos materiales y humanos existentes y, en particular, de los conocimientos y experiencia de cada profesor.
- III. Atención a la diversidad desde el currículo.
- Mejora de la formación del profesorado en este campo
 - Elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos
 - Definición de criterios de centro en el desarrollo del currículo
 - Acuerdo en relación con los criterios de evaluación y de indicadores para el
 - Seguimiento
- IV. Organización interna.
- Autoevaluación y evaluación interna
 - Disponer de una estructura organizativa que favorezca la cohesión



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Potenciar el intercambio entre el profesorado
- Distribución de los horarios coherentes con los fines que se persiguen

Desde otras experiencias se apuntan también otras condiciones que quizás no han sido tan claramente contempladas en la experiencia referido, aunque en parte también se han producido.

V. Colaboración escuela – familia.

- Fortalecimiento de la comunicación con las familias
- Fortalecimiento de las vías de participación de los padres en la toma de decisiones
- Desarrollo de contactos formales e informales

VI. Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial

- Destinados para todo el centro y centrados en el currículo
- El profesor de apoyo, clave para el trabajo colaborativo
- El psicopedagogo implicado en la estructura del centro
- La transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la educación inclusiva

5. PROCESOS DE CENTRO QUE FAVORECEN EL CAMBIO

El progreso del centro hacia estas condiciones así como su consolidación y mantenimiento responde siempre a procesos lentos, progresivos, no ajenos a las dificultades, que suponen la negociación compartida de significados por parte del profesorado; en definitiva la toma de conciencia y la responsabilidad



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

de llevar a cabo un conjunto de innovaciones que afectan a todo el centro. Estos procesos podrían resumirse en:

- Implicación de todo el profesorado en las finalidades que se persiguen y negociación de los objetivos. Este proceso compromete tanto la responsabilidad individual como la necesidad de consenso que incrementa la conciencia de equipo y lo cohesiona,
- Optimización de los recursos existentes, tanto materiales como personales.
- Potenciación de las responsabilidades individuales como contribución al proyecto de equipo y exigencia de la interdependencia positiva; en definitiva de la participación de todo el profesorado.
- Promoción de la reflexión sobre la práctica; de la crítica responsable y de la necesidad de acuerdos.
- Potenciación de la autoestima que se genera a partir de los pequeños logros iniciales, cosa que da mayor seguridad y estímulo al profesorado.
- Equilibrio entre la presión y el apoyo. La presión es necesaria como incentivo para mantener el ritmo de trabajo pero ha de verse compensada por la seguridad del apoyo de los compañeros y compañeras.
- Incorporación de la auto evaluación como factor de progreso.

6.FACTORES CLAVES PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Como síntesis de la exposición se ofrecen a continuación, siguiendo a Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2000) y Porter (2000), los factores considerados como clave para construir una escuela inclusiva:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Partir de la experiencia y conocimientos propios; de sus éxitos, que a menudo son muchos, y también de sus dificultades. El profesorado ha de darse cuenta de que la solución está en sumar sus aportaciones.
- El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación como condición para una implicación plena y efectiva en el proyecto, aunque lógicamente puedan darse grados diferentes.
- Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.
- Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.
- Diseñar y promover planes de formación, del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.
- Incorporar la evaluación de los resultados, que puede adoptar diversas formas (auto evaluación, evaluación interna), como generadora de los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

procesos de cambio.

Otra condición, aunque no atribuible a los centros, es sin duda el apoyo decidido de la Administración Educativa, así como también de la comunidad. El compromiso político y económico es absolutamente imprescindible para un cambio eficaz y duradero hacia una escuela inclusiva.

ANEXO 3

LAS ESCUELAS SON PARA TODOS

RESUMEN

Este artículo trata de poner de manifiesto los cambios que deberían darse en las escuelas, para que cualquier niño encuentre en ellas una respuesta educativa acorde a sus necesidades, con independencia de su condición física, personal o social.

Con esta finalidad, nos hemos centrado en la nueva concepción de escuela que propone el movimiento anglosajón de escuelas inclusivas, que en nuestro contexto hace referencia a las denominadas escuelas compresivas, eficaces o integradoras. Desde esta perspectiva, analizamos qué es la inclusión, cuáles son las características de las aulas inclusivas, así como las decisiones y estrategias que los equipos docentes tendrían que tener en cuenta, para que las escuelas puedan adentrarse en procesos de innovación educativa, que, desde un enfoque de trabajo institucional-transformador, den respuesta a la heterogeneidad de los alumnos que componen la comunidad educativa.

INTRODUCCIÓN

Si queremos que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo.

El movimiento de la integración escolar ha dado lugar al desarrollo de toda una política integradora, tanto en el contexto internacional, como en el nuestro en particular. Si bien es verdad que este movimiento ha reflejado el intento inicial de cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en el que se veían inmersas las personas con discapacidades, en numerosos marcos de la educación general la asistencia educativa dada a estos sujetos quizás no haya sido la más adecuada ni integradora. Probablemente, el modelo de escuela existente en ese momento tampoco lo permitía.

La integración, por tanto, no ha cubierto en su totalidad los objetivos que pretendió desde sus inicios. Aunque ha abierto la posibilidad de que los alumnos con discapacidades se incorporen al sistema ordinario de educación, no podemos decir que haya cubierto su finalidad última que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades en la escuela de su barrio, junto a sus hermanos y amigos, y en su contexto social.

No se entienda de estas palabras que la integración no ha sido positiva. Lo ha sido y ha supuesto un cambio muy importante en el panorama educativo de la Educación Especial. Lo que queremos indicar es que a pesar de los beneficios y cambios que ha propiciado, hay todavía condiciones a mejorar y cambiar, si no queremos que se tenga, por parte de muchos profesores y desde la percepción de la autoestima de los propios alumnos, un sentimiento de fracaso.

El proceso ¡alegrador, como modelo educativo: necesita una importante revisión, que revierta en procesos de cambio e innovación en los centros escolares. Y



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

máxime cuando la propuesta de la LOGSE (1990), que está dando lugar a la reforma del sistema educativo en nuestro país, da por finalizada la integración como tal, y propone un modelo de escuela diferente en el que tengan acogida y respuesta educativa todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales.

Estamos, pues, en un momento en el que es necesario que se busquen nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes, lo que específicamente ha conducido a que aparezcan nuevos movimientos dirigidos al cambio de la concepción de la escuela, enmarcados bajo denominaciones tales como escuela "compresiva", escuelas "eficaces" o escuelas "inclusivas". Estas distintas denominaciones, planteadas desde enfoques diferentes de trabajo, pero con numerosos puntos en común, pretenden una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, raza, o religión diferente.

Queremos centrarnos en el presente trabajo en el movimiento anglosajón denominado escuela inclusiva. Si bien la situación de segregación en los centros específicos, en que se aún se encuentran muchos sujetos con discapacidades en estos países, no es acorde a la situación que en la actualidad tenemos en España, en nuestra opinión esta experiencia puede proporcionarnos algunas ideas para el cambio que es necesario que se produzca en nuestro país, si queremos que las escuelas sean para todos verdaderamente.

El modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas, constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional-transformador. Desde esta perspectiva,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

se podrían buscar propuestas de trabajo que dieran respuesta a la heterogeneidad de los alumnos escolarizados en ella.

1. INTEGRACIÓN VERSUS INCLUSIÓN

El término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido) con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta ahora. Las razones que justifican este cambio serían:

- a) El concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria.
- b) 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 la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente.
- c) La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos. No se asume que las escuelas y aulas tradicionales, que están estructuradas para satisfacer las necesidades de los llamados "normales" o la mayoría, sean apropiadas y que cualquier estudiante deba encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría. Por el contrario, la integración de estos alumnos lleva implícita que realmente estén incluidos y participen en la vida académica. De aquí, la responsabilidad del equipo docente de la escuela, ya que tiene que



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

acomodar ésta a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

d) Así mismo, hay un cambio con respecto al planteamiento de ayudar sólo a estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela.

Estos cambios deberían llevar a los alumnos, profesores y padres a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela. Es decir, estaríamos ante un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse honestamente, desarrollando un compromiso significativo entre ellos.

Las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas.

En las comunidades inclusivas, los talentos de cada uno, incluyéndolos de aquellos con profundas discapacidades, superdotación o comportamientos distorsionadores, son reconocidos, fomentados, y utilizados al máximo. Cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con un papel que desempeñar para apoyar a los demás, lo que ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo en los logros, el respeto mutuo y un sentido de pertenencia y valía entre los miembros de la comunidad. Esto no podría ocurrir si ciertos estudiantes siempre recibieran y nunca dieran apoyo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Otro aspecto considerado por la educación inclusiva es que en las escuelas donde los estudiantes, padres y educadores 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, abandono de estudiantes, abuso de drogas y una actividad de bandas. Esta falta de comunidad es el reflejo de una sociedad cada vez más urbana, compleja y despersonalizada.

Para restablecer un sentido de comunidad, los educadores y los líderes comunitarios, en algunas escuelas grandes e impersonales en los Estados Unidos y en otros países, donde se encuentran con frecuencia los problemas indicados, han empezado a dividir sus escuelas en unidades más pequeñas, con su propio director, su profesorado, sus estudiantes y su propia identidad. La idea es organizar escuelas más pequeñas donde los profesores y alumnos tengan más posibilidades de interactuar. También hay un interés para que estas escuelas lleguen a ser centros de las actividades comunitarias en que participen padres y miembros de la comunidad. Para formar lazos y amistades y crear instituciones más personalizadas y sensibles, la gente necesita estas oportunidades de comunicarse entre sí a nivel personal.

Otra peculiaridad de las escuelas inclusivas es que los alumnos, clasificados tradicionalmente con severas y profundas discapacidades, son incluidos en las aulas ordinarias a través del uso de "círculos de amigos" y otros enfoques centrados en "conectar" estudiantes y profesores a través de amistades y relaciones. Estos esfuerzos tienen la finalidad de que toda la escuela desarrolle un mejor sentido de comunidad.

El moverse hacia escuelas inclusivas puede tener varias ventajas sobre los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los estudiantes con discapacidades o desventajas "para encajar en la escuela ordinaria". Una ventaja es que todos se benefician de que las escuelas inclusivas se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo y cuidado para todos los estudiantes, más que en seleccionar categorías de estudiantes. Algunos padres y educadores han encontrado difícil motivar al personal escolar y a los miembros de la comunidad para reestructurar las escuelas de forma que beneficien a un estudiante o a una categoría seleccionada de estudiantes. Centrarse en el desarrollo de escuelas comunitarias inclusivas evita este problema al dar a cada uno una razón para participar. Todos los niños se benefician cuando en su propia escuela, y en las de su alrededor, se desarrolla un sentido de comunidad, es decir, cuando la educación es sensible y responde a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela.

Una segunda ventaja es que todos los recursos y esfuerzos del personal escolar pueden ser usados para asesorar necesidades instructivas, adaptar la instrucción y proporcionar apoyo a los estudiantes. En el modelo de integración, los niños con discapacidades pasaban mucho tiempo fuera del aula recibiendo apoyo. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor.

Además, los recursos valiosos y el tiempo no se gastan en clasificar, etiquetar y tomar decisiones sobre el emplazamiento. Los profesores tutores y los de apoyo pueden centrarse en proporcionar a cada estudiante respuestas educativas apropiadas y desafiantes adaptadas a sus necesidades y capacidades.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Otra ventaja es la de proporcionar apoyo social e instructivo a todos los estudiantes. Ello obedece a que a veces hay alumnos que, por distintas causas, carecen de un apoyo familiar fuerte, debido a los cambios en la estructura de la familia y a la movilidad en una sociedad cada vez más compleja. La presión de las drogas, la aparición de bandas cada vez mayor, suicidios y el aumento de rupturas familiares aumentan la necesidad de un sentido de pertenencia y necesidad de aceptación. Las escuelas inclusivas tienen, pues, como objetivo proporcionar este apoyo y asistencia, ya que se centran en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

2. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Primero, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, apartar, expulsar. Estas definiciones empiezan a servir de marco para el creciente movimiento de construcción de las escuelas inclusivas. El mismo significado de los términos inclusión y exclusión nos ayuda a entender la educación inclusiva.

Dentro de este mismo análisis cabría preguntarse: ¿Qué se siente al ser incluido o excluido? Falvey y otros (1995) han preguntado a miles de niños, adolescentes y adultos que identifiquen un suceso de sus vidas en el que se hayan sentido incluidos y otro en el que se hayan sentido excluidos, además de identificar cómo se sentían durante esas experiencias, y después. El cuadro número 1 proporciona un ejemplo de los sentimientos manifestados por estas personas cuando se sentían incluidos y excluidos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Cuadro 1.1 Respuestas a la pregunta, "¿Cómo se sintió cuando fue ...

Excluido?	Incluido?
Enfadado	Querido
Resentido	Orgullosa
Herido	Seguro
Frustrado	Especial
Solo	Cómodo
Diferente	Reconocido
Confuso.	Confiado
Aislado	Feliz
Inferior	Excitado
Carente de valor	De confianza
Invisible	Que se me presta atención
Substandard	Que gusto
No querido	Aceptado
Inaceptado	Apreciado
Cerrado	Reforzado
Avergonzado	Normal
	Agradecido
	Abierto
	Positivo
	Educado
	Importante
	Responsable
	Adulto

Estos resultados nos pueden servir para resaltar aquellas estrategias que aseguren que las escuelas acojan y eduquen a todos los estudiantes, no sólo a unos pocos seleccionados que encajan dentro de la noción preconcebida de "educables". Las emociones listadas en el cuadro nos muestran claramente que nadie quiere sentirse excluido. La educación inclusiva, siguiendo este planteamiento, trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

comunidad y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes. Pearpoint y Forest (1992) describen los importantes valores subyacentes en una escuela inclusiva, como son: los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje. Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos como capaces de aprender y honra todos los tipos de diversidad, como una oportunidad para aprender sobre lo que nos hace humanos. La inclusión se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito. Otra asunción que subyace en las escuelas inclusivas es que la buena enseñanza es la buena enseñanza, que cada niño puede aprender si se le ofrece el entorno adecuado, se le anima y se le proporciona unas actividades significativas. Las escuelas inclusivas basan, por tanto, el currículum y las actividades diarias de aprendizaje en todo aquello que se conoce sobre la buena enseñanza y el buen aprendizaje.

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 sus



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

necesidades educativas satisfechas.

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, por las consecuencias negativas que se ha comprobado que ocasionan. Entre ellas, podemos destacar según Sapon-Shevin (1994): -.. El mensaje "si eres distinto debes marcharte", puede hacer que el sentimiento de seguridad en el aula que tiene el niño se tambalee •. Sacar a niños que son identificados públicamente como diferentes hace más difícil promover la educación multicultural y una respuesta positiva ante las diferencias.

Las comunidades cohesivas requieren una comunicación abierta sobre las diferencias. Si las diferencias no se discuten abiertamente, se puede crear un clima de desconfianza y de alienación. El ir y venir de los niños puede interrumpir el discurrir de la clase y dificultar la tarea de los profesores para establecer un grupo cohesivo. Sacar a los niños del aula normal para que puedan satisfacer sus necesidades especiales pone en entredicho el sentimiento de los profesores de verse a sí mismos como responsables o capaces de enseñar a un grupo diverso.

Es importante enfatizar que movernos hacia la inclusión y aceptarla supone un proceso, que implica cambios en la filosofía, el curriculum, la estrategia de enseñanza y la organización estructural. Tales cambios no sólo afectan a los niños clasificados como "discapacitados", sino que van más allá del alcance de lo que tradicionalmente ha sido considerado como educación especial. La inclusión es, consiguientemente, lo opuesto a la segregación y al aislamiento. Si volvemos la vista atrás, recordaremos cómo la educación especial ha creado un



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

subsistema segregado, del que se ha extraído un fuerte mensaje de que estos alumnos, debido a la alta especialización que requerían para ser atendidos, no "encajaban" en el sistema ordinario de la educación.

Hoy en día, la creciente diversidad de alumnos 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, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la escuela. Pero, frente a esta realidad, a menudo, encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravillosa oportunidad-desaprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano. A nuestro juicio, ser incluido, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS AULAS INCLUSIVAS

Una vez definida qué es la escuela inclusiva, vamos a centrarnos en enunciar aquellos aspectos que la caracterizan. Partiremos, para ello, de la consideración del aula como unidad básica de atención organizada heterogéneamente, donde los profesores y los estudiantes se ayudan unos a otros.

Siguiendo a Síainback y Stainback (1992), algunas de las características de las aulas inclusivas son:

* Filosofía del aula

Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

diversidad; postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, considera que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje.

*** Reglas en el aula.**

Dentro de las reglas de un aula inclusiva, los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Por ejemplo, en la pared de una clase inclusiva podemos encontrar un poster con la siguiente regla: "Tengo el derecho de aprender de acuerdo con mi propia capacidad. Esto significa que nadie me insultará por mi forma de aprender." Otra regla es: "Tengo el derecho de ser yo mismo en esta habitación. Esto significa que nadie me tratará injustamente por mi color, por ser gordo o delgado, alto o bajo, chico o chica o por mi apariencia." Estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.

*** Instrucción acorde a las características del alumno.**

En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del curriculum apropiado. No se espera que los estudiantes consigan un curriculum de aula predefinido y standard que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades. El curriculum de educación general se ajusta y/o expande, cuando es necesario, para satisfacer sus necesidades.

***Apoyo dentro del aula ordinaria.**

Los servicios y la ayuda se proporcionan en un marco educativo general e integrado para los estudiantes en aulas inclusivas. Si un estudiante necesita



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativa o socialmente, éstas se proporcionan en el aula de educación general. Esto significa que en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, éste es traído a él. La atención se centra en determinar los modos en que los estudiantes pueden obtener sus necesidades educativas dentro de los marcos normales y naturales existentes.

Fomento de una red de apoyo natural. Las aulas inclusivas tienden a fomentar las redes de apoyo naturales. Hay un énfasis en los sistemas de tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y otras formas de poner a los estudiantes en contacto mediante relaciones naturales continuas y de apoyo. También hay un énfasis en que los profesores y el otro personal escolar trabajen juntos y se apoyen mutuamente a través de la colaboración profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda a los profesores y estudiantes, y otras disposiciones cooperativistas.

La cooperación y la colaboración con actividades igualitarias más que con actividades independientes y competitivas son promovidas, generalmente, entre los estudiantes y el profesorado. Se asume que las relaciones naturales y de apoyo en las que los individuos del aula y de la escuela se ayudan y se apoyan mutuamente como iguales, amigos o colegas, son importantes para proporcionar apoyo profesional de "expertos". Centrando la atención en el apoyo natural, dentro de la clase, ayudamos a relacionarse a los estudiantes y a los profesores en relaciones continuas e igualitarias que facilitan el desarrollo de una comunidad que apoya.

Acomodación en el aula. Cuando hace falta la ayuda de "expertos" venidos de fuera para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

el aula y el curriculum son modificados para ayudar, no sólo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes en el aula que se pueden beneficiar de un apoyo parecido. Por ejemplo, si hay un especialista en problemas auditivos dentro del aula para ayudar y apoyar a un alumno, el profesor podría usar su experiencia para organizar la clase y usar métodos- y equipos para que toda la clase se pueda beneficiar de la estimulación auditiva disponible. Además, un especialista de este tipo puede ser de ayuda para desarrollar un curriculum de signos básicos del lenguaje para que ayude a la clase a comunicarse con una serie de personas.

Así, mientras que las necesidades del estudiante o estudiantes con dificultades auditivas serían la preocupación del especialista, la meta del profesor sería usarla experiencia del especialista para beneficiar a toda la clase. De forma parecida, en las aulas inclusivas, el psicopedagogo podría ayudar a diseñar, adaptar y ofrecer un asesoramiento y una evaluación del aula apropiadas a las necesidades de los estudiantes más que a comprobar, clasificar y etiquetar a cualquier estudiante en particular. Así, otras formas de ayuda y apoyo en el aula serían:

Autorización. En muchas situaciones de aula, el profesor es la fuente principal de apoyo, resolución de problemas y de información. En un aula inclusiva, esto es diferente, el profesor suele ser un elemento facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo. Hay un cambio que pasa de otorgarle el control total y la responsabilidad de todo lo que ocurre a delegar la responsabilidad del aprendizaje y apoyo mutuo en miembros del grupo. El papel del profesor es el de autorizar a los estudiantes para que proporcionen apoyo y ayuda a sus compañeros y para que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje (Vifla y Thousand, 1995). La destreza de todos los miembros de la clase para



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

compartir y aceptar la responsabilidad de aprender, además de la habilidad del profesor para promover la auto dirección y el apoyo mutuo entre compañeros, son necesarias para sacar partido de la diversidad del potencial de aprendizaje y de la enseñanza.

Promover la comprensión de las diferencias individuales. Los profesores en las aulas inclusivas hacen un esfuerzo consciente para guiar a los miembros de sus clases hacia el entendimiento y la utilización de sus diferencias individuales inherentes. Esto es esencial para un buen desarrollo de la propia confianza, el respeto mutuo y un sentido de comunidad y apoyo recíproco en el aula. Las actividades y proyectos que promueven un entendimiento de las diferencias individuales y el valor de cada persona son un enfoque para crear la comprensión y el respeto por la diversidad. De forma similar, al animar la discusión sobre la individualidad y las contribuciones de la gente con características diversas podemos proporcionar un estudio más global del tema. Sin embargo, el interés de estudio de la diversidad debería basarse en los aspectos positivos y en cómo se pueden aprovechar para intensificar el funcionamiento del grupo, más que en las diferencias individuales, tales como las desventajas o discapacidades.

Flexibilidad. Debido a que las escuelas inclusivas suponen un enfoque emergente, para dirigirnos a las diversas necesidades de los individuos dentro de los marcos escolares naturales, la creatividad y la amplitud de miras han sido necesarias entre los miembros de las escuelas para conseguir el éxito. Las personas involucradas en las escuelas y las aulas inclusivas han reconocido que no hay una respuesta simple y universal para todas las preocupaciones en todos los lugares en todas las épocas. Por esta razón, la flexibilidad es un elemento clave en las actividades dentro del aula. La flexibilidad que se discute



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

aquí no implica una falta-de estructura o dirección, sino una aceptación y adaptación para cambiar cuando sea necesario. Ahora sabemos por experiencia que se puede incluir a todos los niños en aulas si se *realiza* un esfuerzo para darles la bienvenida, para promover la amistad y para adaptar el curriculum y las prácticas docentes. Sin embargo, la inclusión no es fácil, siendo de vital importancia que los adultos no tomen la vía fácil, eliminando o excluir a estos alumnos, sino que busquen soluciones para conseguir con éxito una inclusión plena.

4. PRINCIPIOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA.

De los principios que dan lugar a la educación inclusiva queremos destacar los siguientes:

** Clases que acogen la diversidad*

La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias.

Los profesores que se preocupan de crear aulas en las que todos los estudiantes se encuentren totalmente incluidos, tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias. Los mismos estudiantes que aprenden que "un niño usa un tablero para comunicarse porque es incapaz de hablar", pueden aprender rápidamente que en el aula se pueden leer libros de diferentes niveles sobre el mismo tema.

Las discusiones abiertas acerca del prejuicio, los estereotipos y la exclusión tienen el potencial de mejorar la atmósfera del aula para todos los alumnos, llegando a conclusiones tales como: no juzguemos a la gente por su apariencia,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

busquemos rasgos en común, etc.

La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento; las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.

** Un Curriculum más Amplio.*

La inclusión significa implementar una modalidad de curriculum multinivel. Enseñar a una clase resueltamente heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del curriculum (Stainback y Stainback 1992). Los profesores de clases inclusivas se están alejando consistentemente del rígido método de enseñanza frontal basado en un libro de texto, y se están moviendo hacia el método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica. Por ejemplo, un grupo de profesores se sienta para planificar una lección de sexto curso de Primaria sobre España. Usando el mapa de España, como punto de partida, hacen una puesta en común de ideas aplicables a la lectura, escritura, ortografía, resolución creativa de problemas, ciencias, estudios sociales, arte, música, teatro y matemáticas. Sus ideas incluyen dramatización, investigaciones cooperativas en grupo sobre varios temas, construcción de diagramas y creación de murales, escribir canciones y bailes, hacer viajes al campo, escribir cartas a los funcionarios estatales para investigar sobre la legislación, planificar un viaje calculando el kilometraje y los gastos, etc. Estas actividades, al tener muchas modalidades y estar centradas en el niño, son interactivas, participativas y divertidas. No sólo están relacionadas con las disciplinas tradicionales, sino que también incluyen desafíos académicos y



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

cognitivos en muchos niveles.

Dentro de un curriculum amplio tal como éste, es más fácil incluir a alumnos con necesidades educativas variadas. Así por ejemplo, en esta misma actividad, un niño con parálisis cerebral que está trabajando sus habilidades motoras, puede recortar y pegar señales sobre el mapa de España. Otro, llegado de Marruecos recientemente, aprende lo mismo que los demás acerca de España, a la vez que enseña a la clase los equivalentes de "ciudad", "pueblo", "río", en árabe, etc. Un grupo pequeño está preparando una actuación sobre la historia de España, analizando sus diferentes pobladores, las guerras pasadas, las fronteras, las diferentes lenguas, culturas, personas de otros países que viven aquí, etc. Una alumna, considerada superdotada, está preparando una hoja informativa sobre el proyecto. Con esta finalidad, mientras trabaja sus propias habilidades de investigación y escritura, está entrevistando a sus compañeros y aprendiendo a escuchar bien a los demás y a parafrasear y transcribir conversaciones.

**Enseñanza y Aprendizaje Interactivo*

La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen interactivamente. Los cambios en el curriculum están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía. El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de niños por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y en la de sus compañeros. La relación entre las aulas inclusivas y el aprendizaje cooperativo está empezando a ser bastante clara (Sapon-Shevin, 1994); no queremos estudiantes incluidos en aulas para competir con los demás, sino para que aprendan con y de otros. El modelo pasa de ser: "Yo soy el profesor y no quiero



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ver a nadie aprendiendo nada si yo no estoy al mando", a ser: "Soy un profesor, mi tarea es facilitar vuestro aprendizaje, y hay otras treinta fuentes de conocimiento, apoyo y enseñanza". También se reconocen las inteligencias múltiples y se las apoya para que los niños "que ayudan" y los niños "a los que se ayuda" no sean siempre los mismos. 'Ningún niño debería tener que soportar la inflexibilidad, los /curriculums aburridos, la falta de creatividad, la reglamentación excesiva, el exceso de estandarización y las concepciones limitadas l de la enseñanza y el aprendizaje. La mejora en estas áreas dentro de un contexto de reforma estructural y coherente dará como resultado una mayor aceptación y aprendizaje de *todos* los alumnos.

- *El Apoyo para los Profesores.*

La inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional. Aunque los profesores están rodeados de gente, enseñar puede ser un trabajo increíblemente solitario.' Una de las señas que define la inclusión es la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, así como otras formas de acceder a las habilidades, el conocimiento y el apoyo de muchas personas encargadas de educar a un grupo de niños.

Muchos modelos de inclusión hacen extensivo el uso del equipo y de la cooperación a profesores, terapeutas del lenguaje, terapeutas físicos y ocupacionales, consejeros, etc. Aunque aprender con éxito a trabajar con otros adultos requiere a menudo preparación, apoyo y valoración continua, la naturaleza sinérgica de la colaboración adulta es excitante. Cuando un especialista del lenguaje se convierte en un miembro del equipo, es capaz de hacer sugerencias no sólo sobre como mejorar el lenguaje de un niño con



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

necesidades especiales, sino también sobre cómo incorporar actividades de enriquecimiento del lenguaje en todos los aspectos de la jornada escolar.

A menudo, los profesores pueden asumir un aumento de responsabilidad en el área en la que son especialistas o idear servicios cuando tienen oportunidades y apoyo para integrar tales actividades en sus aulas. Muchos profesores informan que las modificaciones y los ajustes que han hecho para un estudiante específico han tenido un impacto positivo en un grupo mayor de estudiantes; por ejemplo, escribir las palabras clave en la pizarra antes de una lección ayuda al estudiante con problemas de aprendizaje y también a los otros. El método de enseñanza ejemplar que tiene lugar en muchas aulas inclusivas es, a menudo, una función de la experiencia compartida y de la colaboración de varias personas, donde cada uno comparte libre y abiertamente sus habilidades y especialidades.

*Participación Paterna**

Finalmente, la inclusión implica la participación paterna de forma significativa en el proceso de planificación. Los programas de educación inclusiva han confiado mucho en la información obtenida de los padres sobre la educación de sus hijos. Por ejemplo, muchos programas educativos para superdotados también se han beneficiado de los altos índices de participación paterna (a veces requerida para la aceptación de un niño en el programa).

5. Decisiones y estrategias para que las escuelas sean para todos.

La Reforma de nuestro sistema educativo requiere cambios significativos. Y para que las escuelas asuman la consecución de los mismos, se requiere un gran compromiso y esfuerzo humano, tanto individual como colectivo. Este compromiso



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

exige que creamos que cada niño puede aprender y tener éxito, que la diversidad nos enriquece a todos, que los estudiantes con riesgo de fracaso pueden superar ese riesgo mediante la participación en una comunidad donde se puede aprender a aprender. Una comunidad escolar que se preocupa y conoce que cada niño tiene puntos fuertes y debilidades y que el aprendizaje eficaz se deriva de los esfuerzos de colaboración de todos nosotros para asegurar el éxito de cada estudiante. Consecuentemente, este cambio requiere la reestructuración de la escuela y la búsqueda de estrategias más eficaces para enseñar a todos los alumnos. Algunas de estas experiencias nos muestran que:

-Los profesores están usando disposiciones heterogéneas y cooperativas de grupos de estudiantes porque estas estrategias son más efectivas para el aprendizaje.

-Como resultado de tener altas expectativas para todos los estudiantes, muchos educadores proporcionan a los estudiantes enfoques individualizados del currículum, evaluación e instrucción. -El profesorado, los estudiantes, los padres y la comunidad colaboran mutuamente para diseñar y proporcionar una educación eficaz a todos los estudiantes.

-Los profesores y otros profesionales están dando a los estudiantes la oportunidad de aprender a pensar y a ser creativos, y no sólo a repetir la información que han aprendido.

- Los profesores facilitan a los estudiantes destrezas sociales a la vez que participan y se relacionan entre ellos, desarrollando relaciones de amistad.

A medida que las decisiones de reestructurar la escuela van llegando a más y más escuelas, la inclusión de alumnos etiquetados como discapaces no se realiza como



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

una acción separada y distinta, al contrario, ocurre como algo simultáneo y natural. Las características del movimiento reestructurativo y de la construcción de escuelas inclusivas son las mismas: que todos los estudiantes experimenten una educación de calidad, que satisfaga sus necesidades educativas en un contexto de justicia y política social. Siempre fácil de conseguir y podría suponer un esfuerzo extra al principio. La discusión de métodos y técnicas tales como adaptaciones curriculares, círculos de amigos, o la colaboración profesional entre colegas puede ser de poca ayuda para un profesor que no valora ni quiere a un determinado alumno en su clase. Además, es crucial que el profesor sirva de modelo para los estudiantes dando la bienvenida a cada niño e incluyéndolo en las actividades de clase. Cuando un profesor demuestra que está contento de tener estos alumnos en su aula, esto puede tener un impacto tremendo en las actitudes y acciones de los estudiantes.

* Los centros de Educación Especial

En E.E. U.U. el movimiento radical de la inclusión propone la dismantelación de los centros específicos de educación especial, para terminar con los programas, aulas y escuelas segregadas. Pretenden que los profesores especialistas de estos centros se conviertan en profesores de clase, de equipo, de recursos y faciliten las redes de apoyo dentro de la educación ordinaria. Quieren aprovechar, de esta manera, la riqueza de los recursos de la educación especial y de la educación compensatoria existente.

*Seguir los principios de agrupamiento natural.

Se considera ventajoso establecer clases inclusivas, en las que se acepten sólo a aquellos estudiantes que son parte natural del barrio donde se encuentra ubicada



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

la escuela. La finalidad de dicha decisión, es fomentar la idea de comunidad y de máxima integración física, escolar y social.

* Establecer una fuerza de trabajo en la educación especial.

Algunas escuelas que se encuentran promoviendo la puesta en marcha de aulas plenamente inclusivas han encontrado de ayuda el establecer una fuerza de trabajo en la educación especial compuesta por profesores, padres, estudiantes, consejeros, administradores y especialistas. Aparte de servir como un grupo general de defensa de la inclusión plena, el propósito de esta fuerza de trabajo es ayudar a todos los individuos involucrados con la escuela a conseguir un mejor entendimiento del desarrollo y mantenimiento de una comunidad escolar integrada, atenta e inclusiva. Para alcanzar este objetivo, se suelen asignar varios cometidos a esta fuerza de trabajo.

1) Recoger información en forma de libros, artículos y cintas de vídeo sobre el tema de la inclusión. Esto se les puede recomendar y ser compartido con el personal escolar, estudiantes, padres y miembros del consejo escolar. Se debería designar una sección especial de la biblioteca para mantener todo el material compilado. También, al recoger la información, este grupo u otro personal escolar podría estar interesado en visitar una escuela o un aula inclusiva en su propio distrito escolar o en uno cercano.

2) Organizar y conducir sesiones informativas para los padres y el personal de la escuela donde la gente entendida y con experiencia en la educación inclusiva pueda discutir como puede conseguir ésta. Es importante que los invitados a compartir esta información tengan una experiencia directa con la inclusión plena. Normalmente escuchar a la gente que esta relacionada con una



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

escuela donde sus clases se han integrado con éxito puede ser más "creíble" y efectivo que oír hablar a "expertos". Algunas escuelas celebran una sesión informativa para todas las personas que están involucradas en el proceso - padres, educadores, estudiantes y administradores-, para que todos puedan participar en la creación de un aula inclusiva.

3) Establecer un plan que incluya objetivos específicos para alcanzar la inclusión plena. Este plan suele mostrar la forma de utilizar los recursos y el personal en educación "especial" para reducir la proporción profesor/alumno, ofrecer profesores de equipo, consultores, ayudantes de profesores y/o personas que faciliten el apoyo dentro de la corriente principal. Al establecer semejante fuerza de trabajo, los miembros de la comunidad, estudiantes y una variedad del personal escolar pueden involucrarse y enorgullecerse de conseguir una escuela inclusiva.

*Designar a una persona que sirva para facilitar el apoyo.

En las escuelas inclusivas, los educadores especiales normalmente se integran en la educación general. Algunos se convierten en profesores de aula o consultores especializados, otros asumen la tarea de animar y organizar el apoyo en clases de educación general. Se hace referencia a ellos como facilitadores de apoyo, profesores colaboradores o profesores de métodos y recursos (Porter, 1991; Stainback y Stainback, 1992; Villa y Tttousand, 1992). Independientemente de como se les llame, trabajan en colaboración con el personal escolar para asegurar que se satisfagan las necesidades de todos los alumnos. Y "colaboración" significa que el que facilita el apoyo, el profesor, los estudiantes y el resto del personal escolar trabajan juntos sin que nadie asuma el papel de experto, supervisor o evaluador. De esta forma, todos se involucran



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

para facilitar el sistema de apoyo y adaptar la instrucción a las necesidades individuales, en un proceso colaborativo multidireccional. Cierta número de escuelas ya han empezado a designar a una persona para que sirva como facilitador de apoyo, intensificando los esfuerzos para educar a todos los estudiantes de las aulas inclusivas. Un objetivo prioritario del facilitador de apoyo es trabajar conjuntamente con el profesor del aula y el personal escolar para *promoverías redes de apoyo naturales*. Los profesores, en colaboración con los facilitadores de apoyo, promueven la interdependencia entre personas iguales mediante un sistema de compañeros, un aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la amistad para que los estudiantes aprendan a ayudarse mutuamente (Stainback y Stainback, 1990).

La persona que facilita la ayuda o el profesor colaborador también funciona frecuentemente como un *localizador de recursos*, ya que no se puede esperar que un profesor de aula sea experto en todo tipo de asesoramiento posible, de gestión curricular o de comportamiento. Este papel implica la localización de material y equipo apropiado, de especialistas, consultores, profesores y otro personal escolar que sean expertos en las áreas particulares necesitadas por un profesor y/o estudiante. Por ejemplo, si un alumno da muestras de un comportamiento que distorsiona el aula, el papel de esta persona es encontrar el tipo de ayuda más apropiado. De la misma manera, como localizador de recursos, puede ayudar en el reclutamiento y organización de los ayudantes de clase, tales como tutores que estén dentro del mismo nivel, para profesionales y voluntarios; Estos profesores colaboradores o este personal de apoyo también pueden proporcionar ayuda como *profesores de equipo*, facilitando el aprendizaje en su área de experiencia. Además, a menudo proporcionan apoyo para autorizar a los profesores a adaptar e individualizar la instrucción para satisfacer las necesidades únicas de todos los miembros de la clase.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Es crucial notar que el profesor mantiene la responsabilidad de la educación y el apoyo de todos los estudiantes en el aula, no asumiendo el papel de profesor personal de los alumnos con necesidades especiales. El profesor colaborador o el facilitador de apoyo actúa como un recurso del profesor, la familia, el director y la clase como un todo para construir redes de apoyo y adaptar la instrucción a las necesidades individuales. Cualquier persona dentro de un grupo del personal escolar podría ser designada como facilitador de apoyo para asegurar la existencia de esta red. Las fuentes facilitadoras de apoyo pueden ser antiguos profesores de educación especial, consultores u otros miembros que han ganado experiencia en el desarrollo y mantenimiento de las redes de apoyo en la escuela.

A modo de conclusión sobre todo lo expresado, podríamos decir que la reforma comprensiva de la escuela debería tener dos componentes. El primero es una visión firme de cómo los colegios podrían o deberían ser, unido a la habilidad para imaginar la escuela de otra forma: una escuela no estratificada por la habilidad, no sujeta a un currículum fijo, bien provista de profesores innovadores y participativos que cuenten con un buen apoyo. El segundo componente esencial de una reforma escolar amplia, en oposición a la innovación del programa o al ajuste de la escuela, es una agenda compartida: la comprensión de que mejorar la escuela para algunos alumnos debe significar arreglar la escuela para todos los alumnos. Para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, los defensores de la inclusión plena propugnan escuelas que enseñan, estimulan y honran a los alumnos, para los que han sido establecidas. Si seguimos con las aulas como las que hay ahora y con los mismos profesores, con un currículum como está definido actualmente y con unas estrategias de enseñanza limitadas a las clases y a la instrucción de todo el grupo, no es sorprendente que la inclusión no se vea como posible. Sin embargo, si podemos visualizar nuevos modelos de organización escolar, del currículum y de la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

pedagogía, entonces podemos incluir en esa visión aulas que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo las de los niños superdotados. Si llegáramos a ver que nuestro objetivo no es sólo salvar a aquellos estudiantes para los que la marginación o el fracaso educativo es intolerable, sino que consiste en asegurar el éxito educativo para todos los niños, entonces habría otras posibilidades.

Por tanto, la inclusión no es sólo para estudiantes con discapacidades, como indicábamos también anteriormente, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad. La experiencia nos dice que a medida que las comunidades y las escuelas acojan el verdadero significado de la inclusión se encontrarán mejor equipadas para adquirir y aprender acerca de estrategias que cambien un sistema educativo que sigue siendo segregador, para convertirlo en un sistema inclusivo con un aprendizaje significativo y centrado en el niño. La inclusión supone la asistencia de estudiantes a los mismos colegios que los hermanos y j os vecinos, la pertenencia a aulas de educación general con compañeros de una edad apropiada, la existencia de unos objetivos de aprendizaje individualizados y relevantes y del apoyo necesario para aprender.

Otra decisión, ligada al movimiento de una escuela para todos, deberá ser tomada ante el interés por proporcionar una estructura que ayude a considerar el contenido del curriculum y las adaptaciones del mismo, al ser esencial que las consideraciones curriculares tengan un lugar dentro de las escuelas y las aulas que acogen y valoran la diversidad de los alumnos escolarizados en ellas.

Así pues, podemos considerar un número de estrategias que faciliten la existencia de escuelas inclusivas y de comunidades en el aula (Biklen, 1993;



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Stainback y Stainback, 1992; Villa et al. 1992):

* Obtener el compromiso del profesor.

Hoy día, en la mayoría de programas de preparación de profesores, estos no sólo no consiguen información sobre la inclusión plena, sino que muchas veces se les educa para que rechacen y excluyan a algunos niños. Por lo tanto, es crítico esforzarse para ganar el compromiso del profesor de enseñanza general hacia la inclusión. Esto incluye su aceptación de estudiantes excluidos con anterioridad como miembros valiosos e iguales de la clase. Si el profesor no valora al niño y no lo quiere en la clase, habrá grandes dificultades para conseguir la inclusión plena con éxito.

A veces, es esencial hacer que los profesores conozcan experiencias de inclusión y que participen en talleres o en clases preparatorias. Además, los profesores deberían tener la oportunidad de llevar a cabo conversaciones formales e informales con personas entendidas en la inclusión plena y/u oportunidades para hacer amistad con los niños (ej.; visitas a casa, salir fuera a comer, ir al cine). En otras palabras, el profesor necesita entender las razones para una inclusión plena y llegar a conocer y a aceptar al niño. Esto debe ocurrir al principio para que la inclusión plena empiece con una actitud positiva por parte del profesor y continúe una vez que esté en marcha. Desafortunadamente, además de recibir información antigua e incorrecta en sus programas de preparación universitarios, muchos de los profesores no fueron nunca a escuelas con estudiantes que a menudo están excluidos de las aulas de educación general. Por lo tanto, pueden sentirse inseguros acerca de cómo comunicarse con ellos o adaptarse a sus estilos y velocidades de aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Deben aceptar, valorar y llevarse bien con todos los niños.

ANEXO 4

Tendencias segregacionistas.

En la sociedad en general.

Se puede identificar, a través de la historia de los actitudes sociales, distintos tipos de percepción con relación a las personas discapacitadas. Se les ha considerado seres sub-humanos (comparables a los animales o plantas) como objetos de miedo y temor, como una amenaza para la especie, como objetos de ridículo, como merecedores de piedad, como destinatarios de la caridad pública, como eternos niños, como organismos deficitarios o incompletos, como inocentes-perpetuos. Por fin, como personas y como ciudadanos (Wolfensberger, en: Monrco. 1985, p. 28). Desde el punto de vista sociológico, se podría definir a los discapacitados como un grupo marginado: una minoría (aunque la más numerosa del mundo) que queda desplazada de la participación en el sistema económico, político, social. La discriminación que les margina, igual como a otros grupos, es una inscrita en opciones culturales y de valor el rechazo del "otro", del "diferente" (Fierro, 1982, pp. 20-22). Esta actitud con respecto a varios grupos "minoritarios" llamados "desviantes" no es producto de la mala voluntad, pero tiene sus raíces culturales. Resulta de preconceptos que se van incorporando en la gente desde niños acerca de las "diferencias", lo "distinto", lo que no se encuentra en la norma preceptiva del "deber ser" humano (de Lorenzo, 1986, p. 3; Fierro, 1982, p. 20). La "diferencia" causa vacilación, miedo, vergüenza...



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Aunque no sea por mala voluntad, a lo largo de la historia las actitudes ante gente física o mentalmente diferente han resultado a menudo en tratamientos injustos y a veces crueles: muerte, explotación, aislamiento...

Aun hoy se constata, examinando la situación de las personas discapacitadas en el mundo que "de los 450 millones de impedidos, se puede considerar que las tres cuartas partes están completamente abandonados y que sólo un uno por ciento recibe una ayuda apropiada" (UNESCO, 1982 p. 12). En cuanto a la calidad de los servicios que la sociedad otorga a personas discapacitadas, existe un patrón muy desigual. Muchas personas con deficiencia viven en condiciones muy malas, con falta de personal profesional y muy poco tratamiento o formación. Otros, sobre todo en la generación más joven de los países desarrollados, se benefician de servicios con buena planificación y personal calificado. Pero en general, "casi todos están próximos o por debajo del baremo oficial de pobreza". (Mitüer, 1986, p. 36).

En América Latina, un estudio sobre niños discapacitados en áreas rurales de un país de la región ha revelado las dramáticas condiciones en las cuales vive la mayoría de ellos: abandonados por un sistema de salud carente y hostilizados por sus comunidades por motivos milico-religiosos (Lenz, 1987). Una ilustración conmovedora del impacto de las actitudes socio-culturalmente determinadas de la comunidad frente a sus miembros "diferentes".

El modelo médico y la educación-especial

La conceptualización que más ha marcado la atención profesional de las personas en esta situación, es la del discapacitado como "enfermo". Esta noción



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

está relacionada con la fuerte influencia de disciplinas como la biología y la psicología en la atención de las personas discapacitadas. Por su misma naturaleza, estas disciplinas localizan la causa básica de la discapacidad al interior de la persona y hacen caso omiso de factores causales ubicados en los procesos sociales, políticos y de organización más amplios, externos al individuo. Eso implica que se considera la discapacidad como un atributo personal; como una condición objetiva, patológica de las personas. Esta concepción médica, patológica/ha marcado fuertemente la educación de los niños discapacitados y lo sigue haciendo a pesar de que el reconocimiento de su educabilidad y de su derecho a la enseñanza ha comportado un cambio de enfoque hacia objetivos más educativos que curativos. En la educación especial se sigue clasificando a los niños según etiologías, según tipo y grado de déficit. Se sigue considerando a la persona discapacitada como portadora de un *defecto* que está llamado a corregirse. Tal categorización hace más hincapié en las limitaciones que en las potencialidades y necesidades educativas. Asimismo, separa al niño discapacitado de los demás, insistiendo en las características que le diferencian de los otros niños.

"Bajo esta lógica y en aras de la supuesta bondad intrínseca de la homogeneidad de los grupos-clases, se llegaron a crear aulas especiales para disminuidos físicos. : para ciegos, para moderadamente retrasados, para niños con problemas emocionales, para severamente retrasados, para educables,... y así hasta el infinito" (Jarque. 1985, p.20).

Como ya se mencionó, la segregación se justificó con referencia al derecho de los niños discapacitados a una educación y enseñanza adecuadas que no podían, ofrecer los servicios regulares en la escuela común: equipamiento técnico, clima pedagógico, docentes especiales, acercamiento más individualizado...



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Ainscow (1990) resume en cinco puntos los principales supuestos que fundamentaban el "enfoque tradicional" en la educación de los niños con dificultades:

- Se puede identificar claramente a un grupo de niños que son distintos de la mayoría.
- Sólo este grupo relativamente pequeño necesita ayuda especial.
- Los problemas de estos niños son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales.
- La ayuda especial se facilita cuando se ofrece separadamente a grupos de niños con problemas comunes.
- Una vez que se ha conformado dicho grupo, el resto de la población escolar se puede considerar como aprendiendo "normalmente" (Ainscow. 1990. pp. 34-36).

Desde hace poco, todo ese razonamiento "tradicional" que da lugar a un sistema de servicios educativos caracterizados por su énfasis en la categorización y segregación, se pone en duda. En varios países y por varias razones, se entabla una discusión sobre la justificación de una enseñanza para niños con problemas fuera de la escuela regular.

Se estima, por ejemplo, que los enormes costos que exige la «cuela especial no corresponden a las expectativas previstas, porque los alumnos no rinden como se esperaba: no existe evidencia convincente de que los estudiantes progresan como resultado de estar en una escuela especial.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La mayor crítica, sin embargo, viene de otro ángulo. Cada vez se reconocen más los aspectos negativos de la categorización y el etiquetamiento concentrados en los tipos de déficit como causa de las dificultades de los niños.

Se constata, por ejemplo, que el proceso de clasificación en general consume mucho tiempo, dinero y energía sin resultado productivo en términos de decidir como se podría ayudar mejor al niño. "Las categorías" a menudo no reflejan las necesidades educativas específicas y los intereses de los alumnos con respecto a tales servicios".

Además, otros alumnos no etiquetados como "discapacitados" pueden precisar en algún momento esos servicios "especiales". "Todos los seres humanos que necesitan asistencia deberían tener derecho a ayuda, que quepan o no dentro de los límites de categorías predefinidas" (Stainback y Stainback. 1984, pp. 104-105).

La investigación también indica que la clasificación basada en una etiología vaga y altamente especulativa, a menudo no es confiable y que además, muchos niños simplemente no se ajustan nítidamente a las categorías tradicionalmente utilizadas (Op. cit., p. 104; Ainscow. 1990, pp. 36-37).

Otro problema lo constituyen los efectos negativos en las actitudes de los educadores. La clasificación estimula a centrarse en el déficit del niño, distrayendo la atención de muchos de sus otros rasgos personales y disminuyendo así las expectativas de lo que el alumno puede lograr (Ainscow. 1990, p. 38; Jarque. 1985, p. 20).

También se refiere a las consecuencias desventajosas que tiene la segregación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

a largo plazo: los ex-alumnos de la enseñanza especial obtienen con mayor dificultad su lugar en la sociedad, pierden el contacto con sus compañeros de la misma edad, lo que fomenta entre aquellos la mantención de prejuicios vigentes.

Prejuicios producen segregación. Segregación produce prejuicios. Un círculo vicioso.

Un nuevo enfoque

Un cambio conceptual con respecto a la discapacidad

Mientras que en las definiciones clásicas de la discapacidad se la considera como una enfermedad o un defecto absoluto e intrínseco del individuo, gradualmente se ha pasado a considerarla como "la incapacidad o debilidad que demuestra una persona dentro de un contexto determinado" (Jorjue, 1985, p. 24). En el nuevo enfoque se considera que la discapacidad es relativa, en el sentido de que sólo existe en relación con un entorno dado. En otras palabras la discapacidad constituye una función de la relación entre las personas discapacitadas y su ambiente. Se refiere a las desventajas que experimentan las personas como consecuencia de un defecto: les limita o impide el cumplimiento de roles que son normales según su edad, sexo, cultura y posición social. "Ocurre cuando esas personas enfrentan barreras culturales, físicas o sociales que les impiden el acceso a los diversos sistemas de la sociedad que están a disposición de los demás ciudadanos". Se trata, por tanto, de la pérdida o la limitación de las oportunidades de participar en la vida de la comunidad en un pie de igualdad con los demás" (NÚ. 1983, p. 3). Dentro de la misma lógica cabe la comprobación que "no son las lesiones orgánicas las más incapacitantes sino más bien las barreras psicológicas que rodean a las personas aquejadas de una



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

deficiencia" (UNESCO, 1982, p. 12).

Hoy ya no se considera que la discapacidad sea determinada exclusivamente "por factores "intrínsecos al individuo", sino como resultado de una interacción entre los " recursos y las carencias tanto de los individuos como del medio. Se consideran las necesidades educativas especiales de los niños discapacitados como "parte de "un" continuum de necesidades educativas en general. a las cuales el sistema regular puede responder o. por el contrario, oponer obstáculos" (OREALC. 1987, p. 37).

Esta redefinición de la discapacidad en términos de interacción va junto con una redefinición del sujeto discapacitado.

Se considera incorrecta la dicotomización de las personas en dos categorías distintas –normales y especiales- argumentando que todos se diferencian por su ubicación en distintos continuos de características intelectuales, físicas y psicológicas. "Las diferencias individuales son universales, por lo que el estudio de las personas diferentes en realidad es un estudio de toda la especie humana..." (Stainback y Stainback, 1984. pp. 102-103).

Ya no se hace hincapié entonces en las "diferencias" entre personas discapacitadas y no discapacitadas. En términos de interacción, se les considera relativas: dependen de la perspectiva del compañero de interacción. ("A difference is only a difference when it makes a difference". Tumbull, 1979, p. 48). So insiste en que los discapacitados son primero personas y luego discapacitados. Tienen sus propias aptitudes, valores y capacidades, que demasiado a menudo no se aprecian porque uno se deja impresionar por la observada discapacidad.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Como personas merecen el respeto de los demás. Son miembros de la sociedad. Como tal, tienen derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a la participación en la vida social.

Mucho se ha avanzado desde la época –no tan lejana- en que la atención de los discapacitados dependía solo de los sentimientos caritativos de los demás. Hoy se reconoce esta atención como un derecho para los que requieren y como un deber de la comunidad ofrecerla.

BIBLIOGRAFIA

- GINÉ I GINÉ, Climent. (2001). INCLUSIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO, III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”, Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad Ramón Llul (Barcelona). En: <http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>. Fecha de consulta: septiembre 30 de 2007.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, Pilar. (2002). Las Escuelas son para Todos .Universidad de Murcia (España). En: <http://raulroldana.blogspot.com/>, fecha de consulta: septiembre 30 de 2007.
- VAN STEENLAND, Danielle. (1991). La integración de niños discapacitados a la educación común, Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. Capitulo I, pp. 15 - 20



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ACTA DE CAPACITACIÓN #3

FECHA: 31 de agosto de 2007

OBJETIVOS.

- ◇ Propiciar elementos para identificar las diferentes necesidades educativas que se pueden presentar en las aulas.
- ◇ Conocer el discurso actual de barreras para el aprendizaje, abordado desde el Índice de Inclusión educativa.
- ◇ Conocer los diferentes estilos de aprendizaje y la importancia de éstos en el aprendizaje de los estudiantes.

ACTIVIDADES

1. Actividad de sensibilización desde las diferentes situaciones de discapacidad
2. Temática central. (Necesidades educativas y barreras para el aprendizaje).
3. Evaluación.

RECURSOS



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- ✓ Tapa ojos.
- ✓ Lotería de texturas.
- ✓ Tijeras.
- ✓ Papel bon
- ✓ Cinta de enmascarar.
- ✓ Cartulina de colores.
- ✓ Tiras para amarrar.
- ✓ Marcadores.

DESARROLLO

1. Actividad de sensibilización: Se forman cinco grupos de 4 integrantes cada uno, para luego asignar a cada grupo actividades y ejercicios que pretenden exponer a los docentes a situaciones que comúnmente se realizan con facilidad.

La distribución es:

- En el primer grupo, dos integrantes hacen el papel de ciegos y los otros dos de personas con discapacidad motora. Los primeros (ciegos), deben recortar una línea previamente dibujada y los otros, deben guiar a los ciegos para que lo hagan adecuadamente.
- En el segundo grupo, dos integrantes hacen de ciegos y los otros dos de personas con discapacidad motora, en éste, los dos ciegos tienen un texto en braille y los otros dos el alfabeto braille con su respectiva correspondencia en grafías impresas. La finalidad es identificar como mínimo una palabra del texto entregado.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- El tercer grupo, tiene un texto en otro idioma no conocido (como el francés, o el chino), con el fin de que identifiquen lo que quieren comunicar a través de éste.
- El cuarto y quinto grupo, hace el papel de sordos, el primero debe representar sin hablar dos refranes y el segundo representa un personaje complejo como (un vendedor de papas, o un zapatero).

Una vez se terminan los ejercicios grupales, la representación de los refranes y el personaje, se socializa la experiencia vivida en términos de dificultades experimentadas y tratando de identificar en que medida las situaciones representadas son barreras para aprender o para participar.

De ésta socialización se toma nota de las dificultades mencionadas en pliegos de papel periódico, para luego clasificarlas en los tres tipos de Necesidades Educativas a tratar en la temática central: necesidad educativa común, necesidad educativa individual y necesidad educativa especial.

2. Temática central. (Necesidades educativas y barreras para el aprendizaje):

De forma magistral y breve se expone la definición de Necesidades Educativas, asumida por el Ministerio de Educación Nacional en la *“Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales –N.E.E. (Anexo #1) y la clasificación de éstas. Además de exponer la definición de barreras para el aprendizaje y la participación (discurso que actualmente se maneja en las políticas de inclusión), con base en los aportes del “Índice de inclusión” de Booth y Ainscow (2000)*



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

(Anexo #2).

Seguidamente, se les hace entrega de una tabla que resume la definición de necesidades educativas y sus respectivas clasificaciones (Anexo #3), con el fin de que clasifiquen las dificultades mencionadas.

Para hacer este ejercicio, se deben determinar unos símbolos específicos para cada necesidad educativa, que previamente deben ser elaborarlos en cartulina para que los docentes los peguen en la dificultad respectiva.

Una vez realizado este ejercicio, en forma de plenaria se discute la clasificación hecha en el ejercicio anterior y se aclaran las dudas o vacíos que se perciban.

3. EVALUACIÓN: Para evaluar las estrategias y la temática de la capacitación se entrega a cada docente un papel con tres preguntas:

- a) ¿Qué es lo que más rescatan de la capacitación de hoy? ¿Por qué?
- b) ¿Qué nuevos conceptos adquirieron?
- c) ¿Qué creen que fue lo que más los marcó (conceptos y actividades) y que no van a olvidar durante mucho tiempo?

ANEXOS

ANEXO # 1

CAPÍTULO II

ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON N.E.E.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

2.1 ATENCIÓN EDUCATIVA

La atención educativa se concibe como un consolidado de propuestas y convenios que, de acuerdo con la Constitución Política de 1991, "... tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a las artes, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente".

La institución educativa promulga hoy una atención educativa más humanizada y de calidad, que responda por la dignificación de la persona, fundamentada en la diferencia e individualidad de los sujetos, como condición para lograr el desarrollo integral del ser.

Desde esta perspectiva, se proclama una nueva institución escolar fundamentada en el fortalecimiento de nuevas relaciones, en una participación democrática, el ejercicio de los derechos fundamentales, una organización y gestión escolar donde "todos tengan cabida y posibilidades", es decir, una escuela para todos en el ámbito de la diversidad.

El reto de esta nueva institución, supone asumir las prácticas pedagógicas en congruencia con las expectativas y nuevos postulados que se desprenden de esta concepción de educación. La tendencia de la nueva estructura escolar, estará mediada por las necesidades individuales y colectivas de los sujetos que la integran, el contexto y las exigencias sociales y culturales en donde se desarrollan. Además, está determinada en función de los objetivos y metas establecidas, regidos por principios y fundamentos planteados en el capítulo



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

anterior. En este sentido, la escuela en particular y la sociedad en general han de promover y proveer todas las condiciones y mecanismos necesarios para la participación, integración e inclusión de todas las personas sin distinción de raza, credo, cultura y condición.

El reconocimiento y aceptación de la diversidad orienta la atención educativa hacia un nuevo modelo y hacia la ruptura de propuestas homogenizadas que pretenden agotar de una sola vez las posibilidades de los sujetos. Significa que la atención educativa, pasa su interés centrado en las NEE de la persona a comprender sus necesidades educativas.

2.2 NECESIDADES EDUCATIVAS - N.E -

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”. María del Carmen Ortíz (2000).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

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.

Cynthia 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”.

Necesidades Educativas Comunes o Básicas: se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que aluden a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo de la educación formal y posibilitan el cumplimiento de los principios, los fines y los objetivos de la educación contemplados en la Ley General de Educación (Ley 115/94). El maestro de grado y de área, en la medida que conoce y sabe enseñar los saberes específicos, está en capacidad de identificar las dificultades propias en un proceso de aprendizaje, de manera que la actitud sea de comprensión al proceso y pueda implementar estrategias metodológicas de tipo preventivo.

Necesidades Educativas Individuales: no todos los estudiantes se enfrentan a los aprendizajes establecidos en el currículo con el mismo bagaje de experiencias y conocimientos previos, ni de la misma forma. Las necesidades



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

educativas individuales están ligadas a las diferentes capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, que mediatizan su proceso educativo, haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso. Éstas pueden ser atendidas adecuadamente por medio de lo que podríamos llamar “buenas prácticas pedagógicas”. Es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los estudiantes, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados estudiantes, graduar los niveles de exigencias y otras que son el resultado de la creatividad del docente.

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. Duk.

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.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Es importante aclarar que las Necesidades Educativas Especiales pueden derivarse de factores de las dimensiones del desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales. La necesidad educativa define el tipo de profesional de apoyo que se requiere para su orientación. Se espera que una vez sean consideradas en el currículo flexible, se asuman como necesidades individuales, en las cuales se tengan en cuenta las condiciones de acceso, permanencia y promoción en términos de adecuaciones, apoyos y servicios.

Lo anterior, remite al hecho de que todos los estudiantes pueden presentar necesidades educativas individuales propias y específicas para el acceso a las experiencias de aprendizaje y la satisfacción de estas necesidades, entendida como oferta de apoyos, no siempre requiere una atención pedagógica individualizada. Cabe también señalar que no todas las necesidades individuales se convierten en especiales, puesto que sólo comprometen algunos aspectos del desempeño y no la totalidad de las posibilidades del estudiante.

Los apoyos son concebidos de acuerdo con la intensidad de la orientación que se requiere, el ciclo de vida en que se encuentre y el ámbito en que se desarrollen las personas; lo cual sugiere que cualquier persona, en condición o no de NEE, requiere de ayudas personales, materiales, organizativas, tecnológicas o curriculares a lo largo de su escolaridad, para acceder a los contenidos ofrecidos por la institución educativa. Esta orientación debe ofrecerse en forma articulada, atendiendo a las necesidades individuales de la persona.

Para mayor ilustración del concepto de apoyo pedagógico, tecnológico y terapéutico, se recomienda remitirse al decreto 2082 de 1996.

ANEXO # 2



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Desarrollo de un lenguaje para la inclusión

La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”. Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se utiliza en este documento porque consideramos que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Al “etiquetar” a un alumno con “Necesidades Educativas Especiales” se generan expectativas más bajas. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados” puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficit del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todo el alumnado.

Sin embargo, no podemos obviar que en la actualidad el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” está instalado como parte del marco cultural y político de todas las escuelas e influye en una gran variedad de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

prácticas educativas. Así, por ejemplo, y aunque no están obligados por la ley, la mayoría de las escuelas del Reino Unido designan a un profesional del centro como “coordinador de necesidades educativas especiales”.

La administración anima a crear esta figura desde el “*Código de Práctica para la identificación y la evaluación de niños con necesidades educativas especiales*”, al igual que desde los “*Estándares para los coordinadores de Necesidades Educativas Especiales*” del Organismo de Formación Docente. También se sigue reforzando este concepto desde el momento en que los centros tienen que justificar explícitamente los gastos en “las necesidades educativas especiales”, así como por el hecho de que debe existir un informe específico para cada caso y Planes Pedagógicos Individuales para quienes estén considerados con necesidades educativas especiales.

Nosotros pensamos que los términos “coordinador de apoyo pedagógico”, “coordinador de desarrollo pedagógico” o “coordinador de inclusión” servirían mejor para ayudar a vincular el trabajo con el alumnado que experimenta dificultades de aprendizaje con preocupaciones más generales de la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado del centro y, por tanto, serían más coherentes con nuestra propuesta sobre la inclusión. Es indudable que el cambio hacia una concepción diferente en la atención de las dificultades educativas crea perplejidad entre los docentes, a los que en muchos momentos se les pide que hagan dos cosas al mismo tiempo. Sin embargo, esto no debería ser tan nuevo para ellos porque están acostumbrados a enfrentarse a varias tareas simultáneamente.

Barreras al aprendizaje y la participación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

En el *Índice*, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. Las preguntas en el cuadro 6 pueden utilizarse para compartir lo que ya se conoce sobre las barreras para la inclusión dentro de una escuela.

Cuadro 6. Sobre las barreras y los recursos

- ~ ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela?
- ~ ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela?
- ~ ¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y la participación?
- ~ ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ~ ¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?

Un modelo social sobre las dificultades de aprendizaje y la discapacidad

El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que experimenta el alumnado, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

aprendizaje y la discapacidad.

Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Las **discapacidades** son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas.

La **deficiencia** se puede definir como “*una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial*” (ver referencia bibliográfica 5), aunque la noción de una deficiencia intelectual es problemática, ya que puede sugerir una injustificable base física a las dificultades.

Mientras que es posible que las escuelas tengan poco que hacer para superar las deficiencias, estas sí pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participaciones físicas, personales e institucionales.

La definición de “apoyo” adoptada en el Índice

En la dimensión B, se considera el “apoyo” o “apoyo al aprendizaje” como “*todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado*”. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es tan sólo una de las formas para hacer accesibles los contenidos de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

aprendizaje a todo el alumnado.

También se presta “apoyo”, por ejemplo, cuando los docentes programan conjuntamente, considerando distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje, o cuando se plantea una metodología cooperativa, como por ejemplo, las tutorías entre iguales. El apoyo, desde este punto de vista, es parte integral de toda enseñanza, y esto se refleja en la dimensión C, en la noción de “orquestrar el aprendizaje”. Aunque la mayor responsabilidad de la coordinación del apoyo puede recaer en un número limitado de personas, todo el personal del centro educativo debe estar involucrado en las actividades de apoyo.

NECESIDAD EDUCATIVA

“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 alumno puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario.

Desde una 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. Por lo tanto, es necesario analizar las características individuales con las condiciones contextuales y la forma de involucrar los entornos para la oferta de servicios.

COMÚN	INDIVIDUAL	ESPECIAL
Se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que aluden a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo regular. El maestro de grado y de área, en la medida que conoce y sabe enseñar los saberes específicos, está en capacidad de identificar las dificultades propias en un proceso de aprendizaje, de manera que la actitud sea de comprensión al proceso y pueda implementar estrategias metodológicas de tipo preventivo.	Las necesidades educativas individuales están ligadas a las diferentes capacidades, intereses, niveles, conocimientos previos, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, que mediatizan su proceso educativo, haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso. Éstas pueden ser atendidas adecuadamente por medio de lo que podríamos llamar "buenas prácticas pedagógicas". Es decir, a través de una serie de acciones que todo educador utiliza para dar respuesta a la diversidad: organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los estudiantes, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados estudiantes, graduar los niveles de exigencias y otras muchas que son el resultado de la creatividad del docente.	Hace referencia a aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto de los estudiantes 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 progresar en su aprendizaje de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Medios de acceso al currículo ✓ Adaptaciones curriculares ✓ Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula. ✓ Servicios de apoyo especial <p>Estas pueden derivarse de factores como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales; en la actualidad son orientadas por los profesionales de apoyo, se espera que una vez sean consideradas en el currículo abierto y flexible, se asuman como necesidades individuales, en las cuales se tengan en cuenta las condiciones de acceso, permanencia y promoción en términos de adecuaciones, apoyos y servicios.</p>



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

BIBLIOGRAFIA

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). *Fundamentación Conceptual Para La Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales –N.E.E.*”. pp. 29 - 32
- BOOTH, Tony y AINSCOW, Mell. (2000). “Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas” .Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK. Pp.21-24.

ACTA DE CAPACITACIÓN #4

FECHA: Septiembre 13 de 2007

TEMA: : Proyecto Educativo Institucional y Flexibilización Curricular

OBJETIVOS.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- ◇ Capacitar a los docentes sobre los componentes del Proyecto Educativo Institucional y la relación entre cada uno de ellos con miras a una educación inclusiva.
- ◇ Resaltar la importancia de la participación por parte de la comunidad educativa en la elaboración y evaluación del PEI.
- ◇ Afianzar los conocimientos de los docentes sobre la flexibilización curricular, como herramienta que surge para dar respuesta a las necesidades que se presentan en el aula de clase y que tienen por objetivo, mejorar las prácticas pedagógicas dirigidas a la atención en y para la diversidad.

ACTIVIDADES

1. Reflexión “En el Taller”
2. TEMA CENTRAL: Proyecto Educativo Institucional y Flexibilización Curricular
3. Evaluación

RECURSOS

- ✓ Papel bond
- ✓ Marcadores
- ✓ Hojas de colores
- ✓ Hojas de block
- ✓ Cinta
- ✓ Colombinas



DESARROLLO

1. Reflexión “En el Taller”

En esta actividad, se entrega a los docentes unos papelitos en los cuales se encuentran varios personajes de la reflexión “En El Taller” y que deben interpretar; otros papelitos contienen unos jurados y un juez.

La instrucción es crear una discusión, donde cada personaje a excepción de los jurados y el juez, resalten sus habilidades para postularse como presidente de la asamblea.

Los jurados deben sugerir después de la discusión, cual de los personajes es apto para asumir el cargo y porqué, además, deben opinar sobre los aspectos que observaron en la dinámica. Finalmente el juez debe decidir quien será el presidente de la asamblea, y se procede a realizar la lectura de la reflexión en voz alta.

2. TEMA CENTRAL: Proyecto Educativo Institucional y Flexibilización Curricular

Se ubican en el tablero cuatro carteles, cada uno tiene una pregunta orientadora:

- ¿Cómo debe ser un PEI que brinde atención a todos los estudiantes?
- ¿Cómo ha sido el proceso de construcción del PEI en nuestra institución?
- ¿Qué se debe tener en cuenta en el componente conceptual para la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

atención a la diversidad? ¿Qué se debe tener en cuenta en el componente pedagógico para la atención a la diversidad?

- ¿Qué se debe tener en cuenta en el componente administrativo para la atención a la diversidad? ¿Qué se debe tener en cuenta en el componente de interacción comunitaria para la atención?

A cada docente, se le hace entrega de un papel que contiene una de las preguntas orientadoras a la cual, debe dar respuesta desde los saberes previos y la experiencia que posee sobre el tema. A medida que se da respuesta a cada pregunta, las moderadoras de la capacitación retoman y aclaran los aspectos más importantes.

Seguidamente, se hace entrega de unas hojas de colores que contienen definiciones, criterios, beneficios y responsables de la flexibilización curricular. Cada docente debe ubicar el aspecto en el tablero, debajo del título al que cree que corresponde, ya sea: ¿qué es flexibilización curricular?; ¿Quiénes son los responsables?; ¿Cuáles son los beneficios? o Criterios para el docente.

Cada título tiene un color igual al de los aspectos que hacen parte de él (a manera de pista).

Después, se ubican correctamente aquellos aspectos que no coincidan con el título o no hagan parte de él y se aclara información relevante de cada uno de ellos.

Finalmente, se procede a explicar unos cuadros relacionados con la flexibilización curricular, a partir de los cuales los docentes deben escoger un caso de un estudiante que sea de conocimiento para todos y realizar una



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

flexibilización de acuerdo a las fortalezas y debilidades observadas. Este ejercicio se hará con el fin de afianzar los conocimientos adquiridos sobre el tema.

3. Evaluación

Para la actividad final que corresponde a la evaluación sobre la metodología de la capacitación y la temática, se hará entrega a los docentes de una colombina, algunas de ellas contienen una de las siguientes preguntas que deben responder:

1. ¿Qué aprendieron de las temáticas abordadas?
2. ¿Qué estrategias de las utilizadas hoy, aplicarían en los grupos?
3. ¿Qué puntos débiles se deben mejorar de las estrategias de hoy?
4. ¿Para qué sirven las estrategias aplicadas?
5. ¿Cuáles conceptos que tenían cambiaron?

¿Qué inquietudes les surgen de las temáticas abordadas?

ANEXOS

ANEXO 1

EN EL TALLER

“Cuentan que existió una vez una carpintería en la que las herramientas celebraron una reunión para arreglar sus diferencias. Al principio de tan extraña asamblea el martillo ejerció la presidencia, pero pronto, los restantes miembros, le notificaron que tenía que renunciar porque hacía demasiado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ruido con sus golpes. El martillo admitió la acusación pero no aceptó que tomara la presidencia el tornillo porque les haría dar demasiadas vueltas y la reunión resultaría muy aburrida.

El tornillo y todo tipo de tuercas se dieron por aludidas pero objetaron que tampoco permitirían que la lija capitanease la reunión porque crearía excesivas fricciones con sus usuales asperezas en el trato.

Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su patrón, como si fuera el único perfecto.

En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un mueble tan bello como útil.

Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: "Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos más en los aspectos negativos que observamos unos de otros y aportemos cada uno nuestras habilidades según vemos que las aprecia el carpintero".

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos. Y a partir de entonces se preocuparon de ser cada cuál lo mejor que pudieron, en su especialidad".



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ANEXO 2
FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR

Martha Cecilia Rico P.

María Cristina Gómez T.

La diversidad en la escuela

La flexibilización curricular es una necesidad impostergable de las instituciones educativas y de los maestros para poder lograr aprendizajes significativos. Cuando existe conciencia de que a los espacios educativos asisten seres humanos, desaparecen muchas de las preocupaciones que asaltan las mentes de los educadores. En este ambiente, el error se ve como una posibilidad de crecimiento más que como fracaso. Se hace el reconocimiento a la diferencia y se invita a hacer transformaciones de acuerdo con los potenciales individuales.

Lograr una escuela incluyente implica ir más allá del mandato que señala la Ley de Educación. Es necesario contar con un grupo de personas que deseen arriesgarse a realizar las transformaciones pedagógicas requeridas para dar respuesta a las necesidades de los niños y jóvenes que asisten a sus aulas. Los estudiantes, más que ser reconocidos por sus dificultades (inatento, impulsivo, etc.) deben serlo por sus nombres y apellidos, correspondientes a seres humanos con potenciales y dificultades, poseedores del derecho a ser respetados, aceptados y valorados desde su dignidad humana.

Búsqueda de una solución pedagógica

Una educación que señala entre sus postulados el reconocimiento a la diferencia e incluye a estudiantes con diferentes necesidades educativas tiene que asumir la flexibilización curricular como el camino que da respuesta a dichas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

necesidades y obliga a transformar el quehacer del maestro.

Esta propuesta trasciende soluciones inmediatistas, mira el proceso de la enseñanza y del aprendizaje desde todas sus dimensiones, vinculándolas, desde la planeación hasta la evaluación. Muchas han sido las investigaciones que han mostrado resultados alentadores dentro de esta área específica de la pedagogía. Los estudios y escritos realizados en España por Jesús Garrido Landibar y Rafael Santana Hernández, demuestran la necesidad, importancia y pertinencia de la flexibilización curricular.

Antes de entrar a definir qué es flexibilizar un currículo, es importante definir una serie de conceptos tales como currículo, plan de estudio y currículo básico. Se entiende por currículo todas las acciones que se realizan de manera explícita e implícita en las instituciones educativas para el logro del proceso de formación de los estudiantes. Un plan de estudios se refiere a la forma como se diseñan y organizan las áreas de enseñanza de tipo académico en los niveles preescolar, básica y media académica. Por último, un currículo básico son los repertorios esenciales que debe alcanzar un estudiante no sólo de tipo académico sino también de tipo social y comportamental dentro del proceso educativo.

Flexibilizar es realizar una serie de adaptaciones o modificaciones a los elementos de los currículos básicos, para dar respuesta a las necesidades específicas de la institución, de la clase o de los estudiantes, y convertirlos en currículos comprensivos de las relaciones que se entrelazan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La flexibilización curricular constituye un reto para la escuela contemporánea y



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

le apuesta al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la educación. Los Proyectos Educativos Institucionales (PEÍ) deben contemplar las adaptaciones como parte fundamental de su filosofía y llevar a cabo una serie de principios, didácticas y metodologías que permitan una máxima participación de los estudiantes para generar un desempeño exitoso, en la medida de las posibilidades de cada cual. La flexibilización busca acercarlos a la propuesta curricular básica de su grado de una manera dinámica y respetuosa de sus ritmos de aprendizaje.

Flexibilizar el currículo no implica disminuir las responsabilidades; por el contrario, implica potenciar las oportunidades. Se trata de acompañar el proceso de construcción ética, social e intelectual de los niños y jóvenes respetando las diferencias individuales, generando aprendizajes significativos en los cuales se haga evidente la transformación del pensamiento y la autonomía. La exigencia clara, rigurosa y afectuosa será factor fundamental para alcanzar lo planteado.

Fundamentación

La Constitución colombiana de 1991 marca un hito en nuestra historia de la educación con respecto al trabajo con estudiantes desde la diversidad, al señalar las diferencias existentes entre la población colombiana pero reconociendo para cada uno de esos grupos distintos los mismos derechos. (Artículos 44, 47, 52, 54, 67, 68).

El 15 de Diciembre de 1993 el Congreso aprobó la Ley General de Educación, la cual se fundamenta en los principios de la Constitución política. Hasta la fecha, la educación en Colombia obedecía a las directrices de cada gobierno. En el título III de la ley 115 - modalidades de atención educativa a poblaciones - se encuentra el capítulo "Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales", en el cual se señala el criterio general que acompaña el espíritu de la ley (instituciones que realicen procesos de integración)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

y por medio de decretos y resoluciones se concreta la política general. En el año 2001 el Gobierno nacional les hizo un reconocimiento a las instituciones que hubieran incluido en su PEÍ, y en su práctica, las políticas sobre inclusión.

Trece años después de ser promulgada la ley vemos cómo entre las instituciones educativas se da el cumplimiento de la misma, su no acatamiento o la búsqueda de la capacitación para afrontar profesionalmente la atención de esta población: un no abierto a la inclusión ha sido la posición de algunas instituciones. Las que han tenido altos niveles en pruebas de competencia, saben que incluir a algunos estudiantes con dificultades de cualquier tipo les hace descender sus altos puntajes y de manera sutil van recomendando a las familias la conveniencia de un cambio de colegio. So pretexto de la falta de capacitación de sus docentes para atender adecuadamente a estos estudiantes, muchas instituciones se niegan a acatar la ley. El ofrecimiento de prebendas para la escuela y para los maestros integradores ha hecho que otras instituciones asuman la integración pero sin un compromiso real. Finalmente, existe el tipo de institución que asume la ley como parte de su filosofía y compromete recursos en la capacitación de su personal para optimizar la atención a las personas con cualquier tipo de dificultad dentro del proceso de aprendizaje. Además, asumen una postura donde reconocen que las propuestas educativas deben estar orientadas hacia la inclusión en las aulas porque donde existe la participación activa de los estudiantes, se les da la posibilidad de desarrollar todo su potencial de acuerdo con sus capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Se asume la diversidad como uno de los mayores potenciales con que cuenta la institución para el desarrollo de su PEÍ.

Una flexibilización curricular responsable y comprometida con el proceso de formación de los estudiantes debe tener en cuenta los aspectos de la institución y



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

del estudiante señalados en la Tabla 1.

Un proceso que cumpla con los fundamentos enumerados en la Tabla 1, presenta una serie de ventajas no solo para el estudiante, sino para todo el grupo y la institución, entre los cuales se destacan:

- Fortalecer la autoestima
- Permitir un trabajo por procesos
- Posibilitar el acceso al currículo
- Facilitar aprendizaje significativo
- Favorecer el desarrollo integral
- Disminuir el fracaso escolar
- Establecer un espacio desde la diversidad
- Aprender a vivir con la diferencia

Niveles de flexibilización

Las adaptaciones curriculares atraviesan toda la estructura escolar. Se pueden realizar modificaciones a los proyectos educativos, a los planes de estudio, a la planeación de cada grado, a las didácticas y metodologías y a la evaluación, hasta realizar ajustes de carácter individual.

Retomando los planteamientos de Jesús Garrido y Rafael Santana (1997), las adecuaciones se presentan en tres niveles: institucional, de aula e individual.

Adecuaciones institucionales

Se habla de una adecuación institucional cuando se modifican las estructuras filosóficas, pedagógicas y organizativas de la institución, afectando la generalidad de la comunidad educativa (maestros, estudiantes y familias) p a uno de sus elementos, de manera general o específica,-entrando así a ser



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

competencia o parte del proyecto educativo institucional. Las adecuaciones institucionales se convierten en la primera instancia de planeación para una adaptación, porque de éstas emanan las políticas educativas del establecimiento.

Adecuaciones de aula

Hace referencia a las modificaciones de la estructura, en la que se produce concretamente la acción pedagógica. Allí se reflexiona sobre las áreas de conocimiento, los logros a alcanzar, las planeaciones de grado con relación a los distintos niveles educativos (preescolar, básica y media académica), las actividades, las metodologías, entre otras

Tabla 1. Aspectos de la institución y del estudiante en la flexibilización curricular.

Institución	Revisar los criterios institucionales. Las adecuaciones curriculares deben (Formar parte de la filosofía institucional para que sean desarrolladas a cabalidad y no se den procesos discontinuos de acuerdo a la voluntad de algunas personas lo cual genera mayores dificultades para los estudiantes.
	Establecer de metas institucionales, grupales e individuales. Los procesos educativos deben ser intencionados y pensados a conciencia por parte de los maestros. Plantearse metas claras da la posibilidad de,, ver el horizonte y tomar decisiones en el camino, ya que se sabe a dónde se quiere llegar con las adecuaciones implementadas.
Estudiante	Conocerlo. El estudiante es la razón de ser de la flexibilización por ello es necesario tener el máximo de información posible acerca de él, no solo en el aspecto académico sino también en el ámbito afectivo, social e intelectual.
	Partir de su potencial. Cuando se inicia una flexibilización teniendo en cuenta las capacidades y las islas de competencia (intereses y habilidades) de un estudiante, se ayuda a que él se sienta en situaciones de éxito con lo que se favorecen los procesos de Aprendizaje y potencian los niveles de motivación para emprender nuevos retos:
	Generar seguridad emocional por medio de afecto en las relaciones. Un aspecto de suma importancia en los procesos de aprendizaje es tener un espacio en el cual los niños ó jóvenes sientan que se creó en ellos. La compañía de personas significativas les permitirá expresarse libremente, y tener la tranquilidad para enfrentar nuevos retos de manera responsable, con lo que se logran transformaciones importantes en la formación y la autonomía.
	Ubicarlo en el grado adecuado a sus procesos. El proceso de desarrollo y aprendizaje de un estudiante deber estar diseñado para responder a las necesidades reales del estudiante. Si la propuesta presenta unas metas y un plan de acción con retos inferiores o mayores, ocasionará un deterioro en su autoestima.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Incrementar su participación en el currículo básico. Una flexibilización curricular no pretende apartar al estudiante del currículo de su grado; por el contrario, es la puerta de entrada para acercarse cada vez más a los logros establecidos para que en un futuro él mismo cree las estrategias necesarias para emprender nuevos retos sociales/ académicos y laborales de forma exitosa. Una flexibilización curricular, en lo posible, debe ser pensada para que el estudiante pueda tener una vida académica y social en la institución de manera normalizada, es decir, que se inserte en la cultura escolar en la que participa.

Permitir la solución de problemas. La propuesta es caminar lentamente. Se pretende, después de realizar una evaluación muy conciente de la institución, la clase y del estudiante, detectar cuál es el problema que está generando mayores dificultades a fin de crear estrategias pertinentes para manejarlo. Se trata de realizar un seguimiento y una evaluación sin dispersarse en aspectos que no están involucrados en él y así una vez solucionado empezar con otra situación.

Crear un plan de acción. Es preciso organizar todas las acciones metodológicas y didácticas para alcanzar la solución de la situación problemática. Este plan de acción debe ser diseñado por los maestros en compañía del personal de otras disciplinas que acompañan al estudiante además de ser comunicado de manera oportuna a las personas involucradas en él (maestros, estudiantes familias, personal de apoyo de la institución, entre otros)

Evaluar. Toda flexibilización curricular debe realizar un seguimiento y análisis de los resultados alcanzados en la implementación del plan de acción de acuerdo con las metas propuestas. Si la evaluación se realiza por fuera; de estas metas pierde toda validez porque al cambiar las variables se analizan acciones y procesos diferentes a las flexibilizaciones propuestas.

Adecuaciones individuales

Las adecuaciones individuales, son aquellas modificaciones que se realizan al currículo básico para que un estudiante pueda entrar a participar de la dinámica del grupo al cual pertenece. Pretenden favorecer los procesos y optimizar el potencial individual, buscando la participación e inclusión de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Las flexibilizaciones de este nivel parecieran ser las más importantes; sin embargo, dentro de un proceso de inclusión, todos los niveles de adaptaciones son de igual importancia porque permiten tener una estructura clara y coherente



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

dentro de una educación que encuentra en la diferencia una oportunidad de acercamiento con el otro, -para ampliar los repertorios personales y así vivir en un ambiente natural con valores como la tolerancia y el respeto.

Tipos de flexibilización

Los niveles explicados en párrafos anteriores pueden ser de tipo general, específico o individual. Los de tipo general orientan la flexibilización de toda la población de la institución, cubren todo un nivel o involucran todo el currículo básico del estudiante. Los de tipo específico, como su nombre lo indica, están pensadas para realizar modificaciones a una parte de la institución, de un aula o del currículo básico. Por último los de tipo individual se aplican a las especificidades de un estudiante.

Clases de adaptaciones

Partiendo de los fundamentos de la fundación Integrar de Medellín, Colombia, las adaptaciones curriculares están orientadas a diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Unas realizan mayor énfasis en la forma de presentar la información a los estudiantes, al iniciar la instrucción, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje. Otras están encaminadas a orientar la ejecución de las tareas en relación con la cantidad de actividades, el tiempo de permanencia en ellas, el nivel de dificultad con que se presenta la información y los apoyos que se le brindan durante la ejecución; también, a la forma como se va a finalizar la actividad incluyendo cómo el estudiante puede demostrar el grado de apropiación que tiene de cada uno de los conceptos enseñados. Por último, es necesario determinar la forma como el niño o joven van a participar en la clase; es decir, de manera individual, en equipos o dentro de todo el grupo. Cuando se habla de la ejecución de las tareas es de primordial importancia diseñar actividades que respondan a las inteligencias múltiples y a los estilos cognitivos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Flexibilización para el estudiante

Para poder identificar cuál es la problemática que más afecta la vida del estudiante se puede utilizar el Formato 1, de habilidades del estudiante, que establece sus fortalezas y debilidades. Reconociendo el valor que tiene la zona de desarrollo próximo, planteada por Vigotsky, una debilidad de un estudiante puede ser vista como un potencial cuando él puede llevar a cabo una actividad en compañía de un adulto significativo o uno de sus pares. La observación rigurosa y sistemática del maestro será la llave maestra para identificar qué requiere ser flexibilizado. Es necesario determinar cuál es la mayor dificultad para el estudiante y para el grupo porque se está trabajando un proceso de inclusión y no un proceso tutoría. Las preguntas ¿qué?, ¿cuándo? y ¿dónde? ayudan a clarificar la información y lograr que el problema sea muy específico, lo cual facilita trabajar sobre metas concretas que se pueden monitorear y evaluar.

Formato 1. Identificación de las habilidades del estudiante

Potenciales	Debilidades

Nota: Identifique las potencialidades con una I, si lo hace independientemente o una C si lo hace en compañía de alguien.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Retomando nuevamente los planteamientos de la Fundación Integrar, en todo momento se deben contrastar los elementos de la planeación del grado y las propuestas individuales, para así tener un control de lo que pueda suceder durante el desarrollo de la clase. Lo anterior se puede llevar a efecto siguiendo los siguientes pasos y diligenciando el un formato para el estudiante, y otro para tener el Plan de clase:

- Señalar el área que va a enseñar
- Determinar el tema que va a trabajar
- Identificar las metas del grupo y luego las del niño o joven
- Ubicar el plan de trabajo con el grupo y especificar el del niño o joven
- Identificar el tipo de instrucciones que se da al grupo y las que requiere el niño o joven
- Detectar los prerrequisitos del concepto y evidenciar en qué parte del proceso se encuentra el estudiante
- Establecer la evaluación del grupo y la del niño o joven.

Conclusiones

El éxito de la flexibilización curricular depende de un cambio de actitud, del trabajo cooperativo, de la aceptación de la diferencia, de un reconocimiento del otro, del afecto en las relaciones y de un trabajo planificado, consistente y firme, que realice un seguimiento y evaluación constante de los procesos.

La propuesta de flexibilización curricular es una propuesta estructurada y rigurosa. Está pensada para brindar a los estudiantes la oportunidad de potenciar al máximo sus capacidades respetando la individualidad del ser con el objetivo claro y explícito donde cada uno de los estudiantes se responsabilice de su situación personal.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La flexibilización curricular es el resultado del trabajo de un grupo interdisciplinario, que reflexiona en torno a uno o varios estudiantes y genera soluciones a una serie de problemáticas individuales o grupales. Su objetivo, es favorecer la participación de los niños y jóvenes en las propuestas educativas, teniendo presentes los procesos individuales y potenciando una formación integral de ellos.

La acción directa frente a las adecuaciones la ejerce el maestro integrador (director de grupo o maestro responsable de un área específica del conocimiento), por ser quien comparte de manera cotidiana el espacio escolar, sin desconocer la importancia de la participación de los profesionales de la salud y del maestro de apoyo o educación especial, para así recolectar la mayor información posible, que brinde un conocimiento amplio del estudiante. La familia se debe comprometer desde el comienzo de la elaboración del plan hasta la evaluación del mismo.

El niño o el joven deberán participar como protagonistas de la ejecución del plan, podrá brindar información sobre su propio proceso de formación, además de comunicar intereses y necesidades, para ser tenidas en cuenta en el plan individual; una vez esté planteado, lo conocerán con anterioridad para lograr una apropiación del qué, cómo y para qué del plan, asumiendo responsablemente el desarrollo y evaluación de éste.

En una propuesta de flexibilización curricular el rol de la familia es muy amplio, pues es la encargada de brindar la información de lo que ha sucedido hasta el momento en el proceso del estudiante en sus relaciones sociales y familiares y se encarga de realizar los enlaces entre el personal de apoyo externo y la institución. Apoya de manera dirigida las adecuaciones en la casa porque se le



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ha dado a conocer con claridad y precisión las expectativas que se tienen con su hijo en los momentos oportunos.

En los estudiantes con TDAH se pretende que este trabajo constante, secuencial y por largo tiempo, le permita al joven aprender a conocer sus dificultades y así entrar a elegir después de los acompañamientos dados, cuáles estrategias le facilitan autorregularse en los contextos en los que se encontrará participando en el futuro.

En la flexibilización curricular puede parecer que se le están disminuyendo responsabilidades al estudiante porque al iniciar el proceso y por un periodo de tiempo largo se le brindan una serie de apoyos y herramientas con un seguimiento constante por parte de los adultos que lo rodean, facilitándole el proceso de adaptación y aprendizaje en la vida escolar. Una vez los niños y jóvenes estén preparados, son ellos los que pueden trasegar por la vida de manera independiente generando soluciones oportunas.

BIBLIOGRAFIA

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2004). *Fundamentación Conceptual Para la Atención En El Servicio Educativo De Estudiantes En Situación de Discapacidad*, capítulo III. Colombia, pp.42-50.
- MINISTERIO DE EDUCACION DEL BRASIL. (2000-2003). *Proyecto Educar en la Diversidad en los países del MERCOSUR: Material de formación docente*, Brasil: Edición Cynthia Duk, p.36
- RICO P., Martha Cecilia; GÓMEZ T., María Cristina. (2006). "flexibilización curricular", en: FUNDACIÓN GRADAS, *Déficit de Atención e Hiperactividad: Bases Terapéuticas*, Medellín, Quebecor, p. 175-179, 182-



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

183

ACTA DE CAPACITACIÓN #5

FECHA: 27 septiembre 2007

TEMA: TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y estrategias en el salón de clases

OBJETIVOS.

- ◆ Conocer las características de un niño con trastorno de déficit de atención e hiperactividad.
- ◆ Identificar las dificultades que presenta un estudiante con trastorno de déficit de atención e hiperactividad, según el subtipo: inatento o hiperactivo-impulsivo
- ◆ Generar estrategias para responder a las necesidades de los estudiantes dentro del salón de clases.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ACTIVIDADES

1. Dinámica Inicial: Se juega tingo- tango, y el que quede con el balón, responde preguntas referentes a las características de un niño hiperactivo.
2. Lectura por grupos de una parte del documento “TRASTORNO DE LA ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES”, y socialización de éste a sus compañeros.
3. Explicación del concepto de funciones ejecutivas, como están afectadas en el TDAH y sus principales dificultades.
4. Construcción conjunta de estrategias para facilitar el aprendizaje en un niño con TDAH
5. Socialización de las estrategias, que luego son complementadas por las maestras de apoyo.
6. Evaluación de la capacitación

RECURSOS

- ✓ Tizas
- ✓ Balón
- ✓ Papel bond
- ✓ Marcadores
- ✓ Documentos

DESARROLLO



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

1. Dinámica Inicial: Se juega tingo-tango, y quien quede con el balón, responde una de las siguientes preguntas:

- a. Cómo es un niño indisciplinado o necio en el salón de clases?
- b. Cómo puede ser el desempeño académico de un niño hiperactivo?
- c. Cómo son las relaciones con otros, del niño que es inatento?
- d. Cómo puede ser el desempeño académico de un niño inatento?
- e. Cómo es un niño hiperactivo en el aula?

La actividad termina, concluyendo las características de un niño necio y las de un niño hiperactivo.

2. Lectura por grupos de una parte del documento “TRASTORNO DE LA ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES”, Los docentes se dividen en tres grupos y se le asignan las siguientes preguntas sobre el texto y luego la socializan.

Grupo 1:

- ¿Qué entendieron que es el TDAH?
- ¿Cuáles son los criterios diagnósticos?

Grupo 2:

- ¿Cuáles son los subtipos del TDAH?
- ¿Explique las manifestaciones principales del TDAH?

Grupo 3:

- ¿Explique cuáles son las causas del TDAH?



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Finalmente, las maestras de apoyo complementan la información necesaria acerca de éstas preguntas.

3 Explicación el concepto de funciones ejecutivas: por qué y cómo están afectadas en cada uno de los subtipos, y sus principales dificultades.

4. Construcción conjunta de estrategias: Los docentes se dividen en 4 grupos, cada uno debe construir estrategias de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta una de las siguientes funciones ejecutivas:

Grupo1: memoria verbal

Grupo 2: memoria no verbal

Grupo 3: Regulación del afecto y la motivación

Grupo 4: Reconstitución.

5. Socialización: Las estrategias construidas por los docentes son socializadas a los otros compañeros, y las maestras de apoyo complementan con otras estrategias, teniendo en cuenta cada uno de los subtipos del TDAH.

6. Evaluación: Los docentes se dividen en 4 grupos, cada uno toma un sobre con una pregunta acerca de la capacitación que debe responder. Estas son las preguntas:

- ¿Qué fue lo que mas les gusto de la capacitación?
- Mencione dos diferencias entre un niño indisciplinado y uno con TDAH
- ¿Qué sugerencias daría para próximas capacitaciones? Mencione tres estrategias que usted pueda utilizar en el aula de clase.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ANEXOS

ANEXO1

**TRASTORNO DE LA ATENCION E HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES
CAPITULO 2
CRITERIOS DIAGNÓSTICOS**

Internacionalmente existen 2 sistemas de clasificación diagnóstica:

- A. Clasificación internacional de enfermedades, en su 10ª edición (CIE-10), promulgada por la Organización Mundial de la Salud.
- B. Manual Estadístico y Diagnóstico, en su 4ª edición, (*DSM-IV*) promulgado por la Asociación de Psiquiatría de los Estados Unidos. La sigla *DSM-IV* en inglés, (*'Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders'*).

Los criterios diagnósticos de ambos sistemas son muy similares.

CRITERIOS DEL DSM-IV

**DIAGNOSTICO DEL TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCIÓN CON
HIPERACTIVIDAD.**

El manual diagnóstico de los Estados Unidos ordena los síntomas del TDAH en:

-Desatención.

-*Hiperactividad*- Impulsividad.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Hay 9 síntomas asignados a cada dimensión. En la 2ª dimensión 'hiperactividad-impulsividad', 6 síntomas corresponden a la *hiperactividad* y los 3 últimos a la impulsividad. Para el diagnóstico del TDAH se evalúa:

- La aparición de los síntomas a una edad temprana, (antes de los 7 años).
- La presencia de los síntomas en dos ó más escenarios. (Casa, escuela)
- Sintomatología por un periodo mayor de 6 meses.
- Evidencias claras de perturbación clínicamente significativas en el funcionamiento psicosocial, ocupacional y académico.
- Los síntomas no deben ocurrir durante el curso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno sicótico.
- Finalmente, los síntomas no son explicables por la presencia de otro trastorno mental, por ejemplo, trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o un trastorno de personalidad.

Desatención.

- a. No presta suficiente atención a los detalles, o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- b. Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en el juego,
- c. Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- d. Frecuentemente no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, obligaciones o encargos en el lugar de trabajo, (ésto no se debe a comportamiento negativista ó a incapacidad de comprender instrucciones).
- e. Tiene dificultades para organizar tareas o actividades.
- f. Evita, le disgusta o es renuente a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido, como trabajo escolar o doméstico.
- g. Extravía objetos necesarios para tareas o actividades, como juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros, herramientas, etc.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

h. Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.

i. Es descuidado en las actividades diarias.

Hiperactividad - Impulsividad.

a. Mueve en exceso manos o pies o se remueve en su asiento.

b. Abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.

c. Corre o salta excesivamente en situaciones inapropiadas (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos de inquietud interior).

d. Tiene dificultades para jugar o para dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.

e. A menudo 'está en movimiento' o suele actuar "como si tuviera motor",

f. Habla en exceso.

Impulsividad

g. Da respuestas precipitadas antes de haber sido completadas las preguntas

h. Tiene dificultades para respetar el turno

i. Interrumpe o se entromete en las actividades de los demás (conversaciones, juegos, etc)

Si bien los niños desarrollan estos síntomas en edad preescolar, usualmente no son referidos para evaluación hasta llegar a la primaria, cuando se hace más notorio el pobre control de su conducta, así como la desatención durante los procesos de aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

CAPÍTULO 4

MANIFESTACIONES PRINCIPALES

Aunque las principales manifestaciones del TDAH se agrupan actualmente solo en dos dimensiones: Desatención e hiperactividad - impulsividad, para una mejor comprensión consideraremos cinco áreas del funcionamiento del niño, una ó varias de las cuales pueden ser afectadas por el TDAH.

Actividad excesiva, inapropiada.

Desde la edad preescolar el niño con TDAH, no todos, presenta una actividad motora aumentada y frecuentemente inapropiada: rabietas frecuentes, excesivas e injustificadas, discusiones, movimientos extremos de manos y pies, reacciones exageradas, llanto, gritos, verborrea, corre cuando debe caminar, habla interrumpiendo a otros, comportamiento temerario y riesgoso, tendencia a sufrir accidentes, agresividad física y verbal, destrucción de objetos, útiles, juguetes, etc., sueño agitado y relativa incapacidad de estar quieto.

En el niño con TDAH la actividad motora no solo es mayor en lo cuantitativo, sino inapropiada en lo cualitativo; su excesiva e inapropiada actividad motora se diferencia de la del niño "inquieto normal" en que la de aquél es perturbadora, irritante para los demás y no funcional; es decir, no lleva a que con ella se complete y logre algo deseable. La hiperactividad en el TDAH va cambiando en su presentación con el paso del tiempo, disminuyendo, aunque en el adulto muchas veces persiste como una sensación subjetiva de inquietud y desasosiego.

Dificultades de atención.

"Atención" se refiere a la habilidad de poder atender a un determinado estímulo, hacer una tarea, sin ser distraído frecuentemente por otros estímulos en el ambiente, como por ejemplo, objetos en el escritorio. La capacidad de enfocar la "atención" por cierto



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

periodo de tiempo se denomina “concentración”.

Por el contrario, “alertidad” o habilidad y viveza para percibir casi todo y rápidamente, es una función más primaria que la “atención” y “concentración”, pues la “alertidad”, solo indica capacidad de percibir rápidamente muchos estímulos, darse cuenta de mucho o de casi todo, pero no la capacidad de concentrarse en uno de esos estímulos, respondiendo al mismo adecuadamente. Muchos padres y educadores, y aún algunos profesionales médicos y paramédicos, confunden la “atención” y su derivado la “concentración” con la “alertidad”.

¿Cómo puede ser desatento un niño, si por el contrario, rápidamente se da cuenta de todo?"Es una expresión que puede reflejar esta confusión. El niño con TDAH puede ser alerta y vivaz, pero es desatento, disperso y distraído.

Los trastornos de atención en el TDAH pueden manifestarse de diversas maneras:

- Incapacidad de completar una tarea.
- Imposibilidad para terminar un juego.
- Dificultad para atender una explicación completa.
- Cambio continuo de sus actividades: juegos, conversaciones, etc., o sus posturas: sentarse, pararse, caminar.
- Olvidan todo por estar corriendo o prestándole atención a todo y concentrándose en nada.

Algunos niños con TDAH pueden mostrar una gran capacidad de concentración en actividades muy precisas, precedidas de gran motivación y acompañadas de un alto disfrute, (TV, música, juegos electrónicos, dibujar, etc.).

No obstante, algunos estudios demuestran que niños no afectados con TDAH,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

motivados por actividades placenteras, muestran una concentración superior en las mismas actividades.

Variables relacionadas con motivación y placer, se usan en el tratamiento dada su influencia favorable sobre la atención.

Dificultades en las relaciones interpersonales.

El niño o adolescente interactúa con sus padres, hermanos, otros familiares, educadores, amigos de la escuela y vecinos. Frecuentemente los niños con TDAH son impopulares, temidos o rechazados por algunos de aquellos.

Ocasionalmente, son abusados física y emocionalmente por sus padres o educadores, debido a la frustración de éstos al intentar disciplinarlos y educarlos, sin éxito. Estos niños pueden tener dificultades para establecer y mantener amistades, lo cual lleva a algunos al aislamiento y a la depresión.

Los comportamientos abusivos, indelicados, agresivos o altaneros, desgraciadamente hacen sobresalir desfavorablemente a estos niños; por eso, frecuentemente se tornan solitarios o solo se relacionan con niños menores o muy mayores que pueden ejercer algún control sobre ellos, o con niños de su edad pero igualmente problemáticos.

No es raro que padres y educadores observen y reporten estas formas de relación del niño con TDAH.

Se presume que el déficit de habilidades sociales, sumado a los problemas de impulsividad, agresividad y desatención contribuye a las dificultades para las relaciones interpersonales. Fomentar el desarrollo de habilidades y conductas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

pro- sociales es parte importante del tratamiento.

Impulsividad.

Es uno de los tres componentes principales del TDAH. Usualmente se manifiesta por:

- Incapacidad para esperar el turno.
- Involucrarse en actividades o juegos físicos peligrosos, sin proveer las consecuencias (accidentes, fracturas, traumas).
- En adolescentes y adultos, accidentes frecuentes con automotores.
- Cometer errores repetidamente, por actuar rápido y no poder parar y pensar.
- Interrupciones, sin esperar a que el otro termine de hablar.
- Trabajos elaborados rápidamente e incompletos.

A diferencia de la hiperactividad y la desatención, las cuales tienden a disminuir con el tiempo, la impulsividad es más persistente.

Problemas de autoestima.

La autoestima define la valoración que el individuo da a su propia imagen.

La auto imagen, a su vez, resulta de la representación que el individuo tiene de sí mismo, influenciada por la valoración que del mismo tienen los otros. Es comprensible que casi todos los niños que padecen TDAH suelen tener un bajo sentido de su autoestima.

CAPÍTULO 5

CAUSAS

Las causas de este trastorno son desconocidas. Es improbable que un solo factor pueda causar trastornos tan variados y frecuentemente tan complejos y disímiles en su presentación clínica. Lo más probable es que sean el resultado de la interacción de múltiples factores: genéticos, biológicos y psicosociales; es decir, orgánicos y ambientales. El TDAH es considerado como un trastorno neuro-



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

psiquiátrico de causas multifactoriales y complejas.

El TDAH no es una enfermedad; es un trastorno neurobiológico del desarrollo, de origen neurogenético; ciertos factores ambientales, familiares, escolares, sociales, etc. actúan haciendo manifiestos los déficit o los excesos del comportamiento comunes en este síndrome; es decir, activan la 'expresión' del TDAH. Los estudios en genética familiar (mellizos idénticos y fraternos) claramente indican que la causa del TDAH en el 75% de los casos es de naturaleza genética (hereditario) y el 25% corresponde a factores ambientales. Entre los factores ambientales que parecen contribuir a la génesis de este trastorno están el consumo de alcohol y nicotina durante el embarazo, el bajo peso al nacer y factores traumáticos peri natales.

El TDAH es uno de los trastornos de carga genética más alta, superior al de otras entidades como el cáncer de mama, la depresión y el asma. Si uno de los padres tiene una historia positiva de TDAH, el riesgo para sus hijos es 8 veces mayor que el de niños de padres sin historia de este trastorno.

En algunos casos, este trastorno está asociado a otras entidades médicas tales como: Retardo mental, autismo infantil, síndrome de alcohol fetal, niños de bajo peso al nacer, síndrome del cromosoma X frágil, síndrome de Guilles de la Tourette y otros. No se ha establecido si en esos casos el TDAH es independiente, o si es parte de tales procesos médicos.

Un alto porcentaje de los niños y adultos que sobrevivieron a la epidemia de encefalitis de 1917 a 1918, desarrollaron como secuela persistente, un cuadro clínico similar al TDAH. De ahí surgió la hipótesis del llamado daño cerebral



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

mínimo de tipo estructural, como posible explicación del origen del TDAH. Por daño estructural se entiende una alteración visible o demostrable en una o varias áreas del cerebro, como consecuencia de la cual se podrían explicar los síntomas del TDAH.

Aunque recientemente en algunos casos de TDAH se han observado cambios morfológicos en varias estructuras cerebrales, el papel de los mismos en su origen aún no ha sido establecido.

Podemos citar algunas estructuras cerebrales con cambios morfológicos en algunos niños y adultos con TDAH:

Cuerpo caloso, ganglios basales, corteza prefrontal, giro cingulado, cerebelo, estructuras de los circuitos fronto - estriados, entre otros.

Esta hipótesis 'estructural', que enfatiza un probable origen orgánico, ha sido cuestionada porque no se ha demostrado un 'daño cerebral específico como causa del TDAH. Surgió entonces, la nueva hipótesis de la 'Disfunción cerebral mínima'.

Ante la imposibilidad de comprobar el daño estructural en el cerebro, se pensó no en un daño sino en un 'Desarreglo funcional indeterminado', entendiendo por 'cambios funcionales' cualquier tipo de alteración en la actividad de una o varias partes del cerebro, aisladamente o en la interrelación entre ellas. Esta hipótesis, a diferencia de la anterior, enfatiza un posible origen ambiental; el medio, los padres y educadores.

Algunos cambios funcionales en casos del TDAH son:

Disminución del riego sanguíneo del cuerpo estriado y aumento en áreas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

corticales motoras y sensoriales, disminución del metabolismo de la glucosa en ciertas áreas de la corteza frontal, etc.

El análisis de la naturaleza y probables implicaciones de estos hallazgos en lo estructural y funcional, está más allá de los objetivos de este manual, pero es evidente que deben jugar un papel importante en el origen y/o mantenimiento de este trastorno.

Probablemente el TDAH no se debe a un solo cambio 'estructural' o "funcional", sino a la interacción de muchas estructuras cerebrales y sus respectivas acciones en la regulación de los comportamientos alterados en este síndrome, como las funciones de atención, motoras y de control de impulsos.

Los estudios neuroanatómicos y funcionales del cerebro en las dos últimas décadas, por medio de técnicas de imaginología avanzadas (RNM-CAT SCAN, SPECT-PET), han demostrado en algunos casos, cambios estructurales (neuroanatómicos) y funcionales del sistema nervioso central, asociados al TDAH. El significado y la importancia de éstos, aún no se han establecido. Es importante destacar que algunos de estos cambios se 'normalizan' con el tratamiento médico del TDAH: Ritalina®, Cylert®, Anfetaminas.

Tampoco hay una correlación directa entre daño o alteración funcional del cerebro por cualquier causa y la *hiperactividad* y desatención. Los daños o disfunciones cerebrales de tipo orgánico como la *encefalitis*, tienen efectos variables sobre las funciones motoras y de atención; en algunos casos las aumentan, en otros las disminuyen.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Estudios de *epidemiología genética* han demostrado una marcada tendencia familiar (hereditaria) en estos trastornos. La concordancia entre gemelos idénticos en relación al TDAH es del 60-80%; en mellizos es de solo el 30%, entendiéndose por 'concordancia' la presentación del mismo trastorno en ambos gemelos.

Los familiares en primer grado de consanguinidad de niños con TDAH, muestran una incidencia 5 veces mayor de este trastorno que los familiares de niños sin TDAH. Debemos señalar que el TDAH también se encuentra en niños con una historia familiar negativa para éste o cualquier otro trastorno psiquiátrico.

Así mismo, la incidencia de *trastorno de personalidad antisocial* en los padres e *histriónica* en las madres, es mayor en la historia familiar de niños con TDAH que en la de niños 'control'(es decir, sin estos problemas).

La incidencia del TDAH en la población escolar es de 3,5% (EE.UU.); los estudios de niños adoptados con TDAH muestran que la incidencia de este trastorno es mucho mayor en sus familias biológicas, que en las adoptivas.

Los estudios genéticos y biológicos más recientes se han enfocado en los genes comprometidos con la función de la *dopamina* (gene transportador de la *dopamina* y el receptor *dopamina D4*)\ los resultados aun no son definitivos. Los medicamentos usados en el tratamiento del TDAH, tienen acciones estimulantes sobre los sistemas de la *dopamina* y la *noradrenalina*.

No obstante, sabemos que muchos otros sistemas de '*neurotransmisores*', como la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

serotonina y la *norepinefrina*, también están implicados. Por eso, la atribución tradicional al sistema de la *dopamina* como explicación única del origen de este trastorno, resulta insuficiente y muy simplista.

La *Ritalina*® por ejemplo, actúa sobre los sistemas de la *dopamina* y la *norepinefrina*, mientras que las Anfetaminas (*Adderall*®) actúan preferentemente sobre la *dopamina*.

Algunas evidencias parecen indicar que la perturbación básica en el TDAH tiene que ver con déficit en la regulación de la excitación o activación de la atención y de los mecanismos de control inhibitorio. Como consecuencia de estas supuestas disfunciones los mecanismos para el control de la atención, impulsos, actividad motora y de tareas como organización, planeación, tolerancia a la frustración, capacidad de esperar y posponer y procesamiento de información, están alterados en el grupo de trastornos TDAH.

Muchos de los factores psicosociales: dificultades para relacionarse con padres, amigos y educadores, son consecuencias del TDAH. Estos efectos pueden contribuir a los problemas asociados de conducta, ansiedad y depresión, comunes en estos niños.

Si bien los factores psicosociales son importantes, no juegan un papel fundamental como causa de los trastornos de TDAH llamados primarios.

Muchas otras teorías ambientales sobre la causa del TDAH no han sido validadas ni empírica ni científicamente: déficit vitamínico, alergias alimenticias, intoxicaciones crónicas, intolerancia a los azúcares, etc.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Algunos expertos piensan que el problema central del TDAH consiste en la absoluta o relativa incapacidad del niño para demorar o posponer sus respuestas, a los estímulos o eventos de su ambiente; a diferencia de los animales inferiores, el ser humano a medida que se desarrolla y madura, aprende a retardar sus respuestas a los estímulos ambientales, permitiendo que éstos sean procesados por funciones superiores (lenguaje, memoria, discriminación afectiva, interpretación cognoscitiva). Como resultado de este procesamiento y espera, el individuo aprende a responder a los estímulos externos de manera más selectiva y apropiada.

Esos expertos piensan que la *hiperactividad*, impulsividad y desatención son manifestaciones secundarias al supuesto déficit en el niño con TDAH, de su capacidad de esperar o demorar sus respuestas a los estímulos ambientales.

Hoy, la teoría de mayor aceptación propone la existencia de una *disfunción en el lóbulo frontal*, (*corteza pre-frontal*) que altera la regulación de ciertas funciones ejecutivas y cognoscitivas tales como: Inhibición de respuesta, memoria de trabajo verbal o no verbal, autorregulación de la emoción y la motivación.

No es posible conceptualizar los trastornos TDAH como si fueran verdaderas enfermedades psiquiátricas o neurológicas. Son síndromes de origen indeterminado, posiblemente el resultado de la interacción entre la vulnerabilidad orgánica heredada (genética) y factores ambientales desencadenantes.

BIBLIOGRAFIA

- RESTREPO, A. y PALACIO, Juan (2001). "TRASTORNO DE LA



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES”, En:
Manual básico para familias, educadores y profesionales de la salud.
Impresiones Graficas. Medellín.

ACTA DE CAPACITACIÓN #6

FECHA: 01 de noviembre de 2007

TEMA: Dificultades de aprendizaje.

OBJETIVOS.

- ◆ Construir la concepción de las dificultades de aprendizaje, y las estrategias que permitan atender mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro del aula.
- ◆ Culminar el proceso de capacitación a docentes.

ACTIVIDADES

1. Entrega de preguntas.
2. Socialización de respuesta a las preguntas.
3. Lectura de documento (sobre las dificultades de aprendizaje).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

4. Socialización de documentos.
5. Exposición de la temática central “dificultades de aprendizaje”.
6. socialización de estrategias.
7. Reflexión “hoy eliminaré” y entrega de detalles.
8. Entrega de detalles.

RECURSOS

- ✓ Aula de clase.
- ✓ Cartulina de color.
- ✓ Marcadores.
- ✓ Papel bond.
- ✓ Papel globo.
- ✓ Cinta de colores.
- ✓ Tinta.
- ✓ Lapiceros.
- ✓ Postales.

DESARROLLO

- 1. Entrega de preguntas:** Inicialmente se le entrega a cada docente un cuadro de cartulina que contiene por un lado una pregunta relacionada con el tema a tratar; y por el otro lado una letra.
- 2. Socialización de respuestas:** Posteriormente se les pide que en el orden indicado por la persona encargada de la actividad, respondan una por una las preguntas, y en la medida en que van dando la respuesta acertada, se van



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ubicando las letras en el tablero hasta formar el título de la capacitación “DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”

3. Lectura: Después de familiarizar a los docentes con la temática, se divide el grupo en cuatro subgrupos, a cada grupo se le entrega un documento que contiene la definición, características y tipos de dificultades de aprendizaje. Para que lo lean y lo discutan.

4. Socialización de documentos: Posteriormente se le pide que lo socialicen a los demás compañeros.

5. temática central: Luego las maestras encargadas de la temática complementan la información sobre las dificultades de aprendizaje expuesta por los profesores.

6. socialización de estrategias: se le entrega a cada docente una hoja que contiene estrategias para abordar las dificultades de aprendizaje en el aula, se les pide que la lean y luego sugieran actividades para promover una de las estrategias.

Reflexión: se lee a los participantes una reflexión titulada “hoy eliminaré” y al finalizar ésta, las maestras de apoyo entregan a cada docente un detalle y expresan unas palabras de agradecimiento por la asistencia y participación en las diferentes actividades propuestas.



ANEXOS

ANEXO 1:

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DENTRO DEL AULA.

- Enseñar a generar posibles soluciones a los problemas, animando al estudiante a que desarrolle sus propias ideas.
- Enseñar a valorar la adecuación y eficiencia de las posibles soluciones, valorando sus consecuencias antes de ejecutarlas.
- Favorecer su integración desarrollando sistemas de trabajo cooperativo.
- Favorecer el auto concepto y la autoestima eliminando situaciones que incrementen los índices de ansiedad y tensión de los estudiantes.
- Partir de los intereses, experiencias y competencias del estudiante.
- Hacer comentarios acerca de la actividad se va ha realizar.
- Darle más tiempo para que pueda expresarse.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Reforzar los éxitos, favorecerá en el estudiante su autoestima y seguridad personal.
- Animar el uso del lenguaje para distintas funciones: describir experiencias; plantear preguntas; expresar sentimientos; ofrecer información...
- Hacer preguntas abiertas que posibiliten respuestas diversas y ayudar con preguntas de dos o tres alternativas.
- Utilizar todos los medios comunicativos que faciliten la comprensión del mensaje como: gestos, expresiones faciales y corporales.
- Utilizar todo tipo de representaciones visuales que apoyen el tema del que se habla: gráficos, dibujos.

ANEXO 2

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

DEFINICIÓN

“Termino general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la recepción del habla, lectura, escritura, razonamiento y habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y puede ocurrir a la largo del ciclo vital. Puede existir junto con las dificultades del aprendizaje, problemas en las conductas de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por si misma una dificultad de aprendizaje. Aunque las DA pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las diferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias” (NJCLD 1988)

CAUSAS

Médicas

- **Trauma adquirido:** Daño del sistema nervioso central. Pueden ser: **prenatales** (durante el embarazo); **perinatales** (durante el nacimiento): prematuridad, anoxia, parto prolongado, daño por instrumento quirúrgico; **postnatales** (posteriores al nacimiento): Ataques, fiebres altas, encefalitis, meningitis y golpes en la cabeza.
- **Anormalidades bioquímicas:** desequilibrios en los neurotransmisores (serotonina, dopamina, norepinefrina, acetilcolina, y otras).
- **Influencias ambientales:** debido a la exposición a sustancias encontradas en el ambiente.

Psicológicas:

- Retraso en el desarrollo de las funciones básicas previas para el aprendizaje.
- Alteraciones en el procesamiento de la información en sus diferentes etapas (percepción, atención, memoria, lenguaje, entre otras).

Ambientales

- Falta de experiencias tempranas.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Problemas emocionales.
- Atención pedagógica inadecuada.

CARACTERISTICAS

Sólo resulta procedente hablar de dificultades de aprendizaje cuando hacemos referencia a niños que presentan:

- Factor de desfase: Existe cuando la habilidad estimada de un niño difiere profundamente de sus logros académicos.
- Tienen un cociente intelectual normal, o muy próximo a la normalidad, o incluso superior.
- Dificultad en el aprendizaje académico: Como lectura básica, comprensión lectora, expresión escrita, cálculo y razonamiento matemático.
- Su ambiente sociofamiliar puede ser normal.
- No presentan déficits sensoriales ni afecciones neurológicas significativas.
- Su rendimiento escolar es reiteradamente insatisfactorio.
- Trastorno de los dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria y percepción).
- Déficit metacognitivos: no tienen conciencia de las habilidades y recursos que necesitan para desarrollar una tarea con efectividad y no tienen habilidad para utilizar mecanismos autorreguladores para asegurar la consecución de una tarea con éxito.
- Trastornos motrices.
- Problemas socio emocionales: internalización de sentimientos negativos de autoestima, frustrados por sus dificultades.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS

La sintomatología específica en los alumnos con dificultades de aprendizaje, incluye problemas como los que se indican en los siguientes campos de la conducta y el aprendizaje:

Atención: bajo umbral de concentración, dispersión,...

Área matemática: problemas en seriaciones, inversión de cifras, reiterados errores en el cálculo,...

Área verbal: problemas en la codificación/decodificación simbólica, irregularidades lecto-escritoras, disgrafías,...

Memoria: dificultades en la memoria visual ó auditiva. Dificultades en el filtro y la recuperación de la información.

Percepción: inadecuada reproducción de formas geométricas, inversiones de letras.

Actividad motriz: hiperactividad o hipoactividad, torpeza motora, dificultad en la coordinación...

Emotividad: desajustes emocionales leves, escasa autoafirmación personal,...

Sociabilidad: inhibición participativa, escasa habilidad social, agresividad...

CLASIFICACION

Permanentes:

Pertencen al área de educación especial: afectando a las categorías cognitiva, sensorial, físico motórica, afectivo emocional y sociocultural de manera permanente. Tendrían una base neuropsicológica y/o biológica.

Transitorias:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Surgen en un momento dado en el proceso evolutivo y/o instruccional del sujeto, no esta afectado necesariamente a nivel neurológico y/o psicobiológico. A pesar de que sus parámetros cognitivos son normales, el rendimiento y los niveles de adaptación al proceso instruccional es deficiente. Estas son el campo de estudio de las DA.

BIBLIOGRAFIA

- NICHY. (2002). "Dificultades del Aprendizaje".En: Psicología de la educación para padres y profesionales. En: <http://www.psicopedagogia.com/aprendizaje>. Fecha de consulta Noviembre de 2007.
- GARGANTILLA, Carlos. (2002). "Dificultades De Aprendizaje", México, DF. En: <http://perso.wanadoo.es/cgargan/dificul.htm>. Fecha de consulta: Noviembre de 2007.
- SANCHEZ, Carlos. (2003). Las "dificultades de aprendizaje": un diagnóstico peligroso y sus efectos nocivos. En: <http://saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num24/articulo1.pdf>. pp. 1 - 7.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ACTAS DE CAPACITACIÓN A PADRES

ACTA DE CAPACITACIÓN #1

FECHA: 24 de Agosto del 2007

TEMA: “Función de los padres Vs. Función de los maestros en el proceso educativo de los niños y niñas

OBJETIVOS

- ◆ Reconocer la importancia de la familia en el proceso educativo de sus hijos.
- ◆ Diferenciar las funciones que cumplen tanto los padres como los docentes en el proceso educativo de los estudiantes.

ACTIVIDADES

1. Presentación del proyecto de Investigación a los padres.
2. Dinámica para romper el hielo.
3. Desarrollo de la temática, “las funciones de los padres y de los maestros en el proceso educativo de los niños.
4. Reflexión “Virtudes”.
5. Evaluación de la sesión.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

RECURSOS

- ✓ Papel iris
- ✓ Marcadores
- ✓ Cinta

DESARROLLO

1. Presentación del proyecto de Investigación a los padres: Inicialmente se hace una presentación, en cuanto a la función que desempeñarán las maestras de apoyo en la institución Fe y Alegría la Inmaculada con los directivos, los docentes, los estudiantes y los padres de familia

2. Dinámica para romper el hielo: ésta consiste en que cada padre y cada maestra de apoyo piense en una cualidad y un defecto que considere tener. Luego, cada uno pronuncia el nombre y posteriormente, dicen: de la cintura para arriba, yo soy... (la cualidad) y de la cintura para abajo, yo soy... (el defecto). Ejemplo: “mi nombre es Octavio; de la cintura para arriba soy muy amigable y de la cintura para abajo soy muy impulsivo”.

3. Desarrollo de la temática, “las funciones de los padres y de los docentes en el proceso educativo de los estudiantes: se divide el grupo de asistentes en cuatro (4) equipos y se les reparte las *funciones* (anexo 1) que cumplen los padres y los maestros en el proceso educativo de los niños – importante tener en cuenta que las funciones de los padres están plasmadas en papel iris de color diferente a las funciones de los docentes -. Ellos deben analizar la función que cumplen los padres y la función que cumplen los docentes. Posteriormente, se ubicarán en un paralelo en el tablero de acuerdo a sus saberes previos. Las maestras de apoyo hacen la aclaración de la temática y la reorganización del paralelo. Para llevar a cabo esta actividad central, se tiene como base un documento denominado: “El rol



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

de la familia en el proceso educativo formal” y de allí, se tomarán las características, tanto de familia como de docentes, necesarias para el paralelo, ya mencionado. (anexo 3)

4. Reflexión: titulada “virtudes” (anexo2), la cual resalta la importancia de valorar las cualidades y fortalezas de los hijos y abordar con amor y comprensión las dificultades que ellos presentan.

5. Evaluación: Se hace de forma verbal por medio de preguntas. Por ejemplo: ¿Cómo se sintieron? ¿Estarían dispuestos a continuar con el proceso?

ANEXOS

ANEXO 1

FUNCIONES DE PADRES Y MAESTROS EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS.

FUNCIONES PADRES:

- Permitir al niño adquirir el lenguaje.
- Brindar afecto al niño que a la vez, genere seguridad y confianza.
- Ofrecer apoyo económico, afectivo y educativo a los niños.
- Propiciar en el niño la adquisición de normas y reglas. Y así permitirle una buena socialización.
- Permitir al niño desarrollo y autonomía, que tome sus propias decisiones, que sea independiente.
- Permitir al niño apropiarse de su herencia cultural. (valores, costumbres)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

FUNCIÓN DE MAESTROS:

- Acompañar al niño en el aula.
- Brindar conocimiento tanto académico como moral.
- Dar continuidad y apoyo al proceso educativo iniciado por la familia.
- Facilitar espacios de aprendizaje.
- Diseñar estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje del niño.
- Brindar información a la familia sobre el proceso educativo del niño.
- Hacer planeación, seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del niño.

ANEXO 2 (REFLEXIÓN)

VIRTUDES

Había una vez una escuela en medio de las montañas. Los chicos que iban a aquel lugar a estudiar, llegaban a caballo, en burro, en mula y en patas. Como suele suceder en estas escuelitas perdidas, el lugar tenía una sola maestra- una solita, que amasaba el pan, trabajaba una quintita, hacía sonar la campana y también hacía la limpieza.

Me olvidaba: la maestra de aquella escuela se llamaba Virtudes Choique. Era una morocha más linda que el 25 de Mayo. Y me olvidaba de otra cosa: Virtudes Choique ordeñaba cuatro cabras, y encima era una maestra llena de inventos, cuentos y expediciones. (Como ven, hay maestras y maestras). Esta del cuento, vivía en la escuela. Al final de la hilera de bancos, tenía un catre y una cocinita. Allí vivía, cantaba con la guitarra, y allí sabía golpear la caja y el bombo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Y ahora viene la parte de los chicos.

Los chicos no se perdían un solo día de clase. Principalmente, porque la señorita Virtudes tenía tiempo para ellos. Además, sabía hacer mimos, y de vez en cuando jugaba al fútbol con ellos. En último lugar estaba el mate cocido de leche de cabra, que Virtudes servía cada mañana. La cuestión es que un día Apolinario Sosa volvió al rancho y dijo a sus padres: - ¡Miren, miren... ! ¡Miren lo que me ha puesto la maestra en el cuaderno! El padre y la madre miraron, y vieron unas letras coloradas. Como no sabían leer, pidieron al hijo que les dijera- entonces Apolinario leyó: - "Señores padres: les informo que su hijo Apolinario es el mejor alumno". Los padres de Apolinario abrazaron al hijo, porque si la maestra había escrito aquello, ellos se sentían bendecidos por Dios.

Sin embargo, al día siguiente, otra chica llevó a su casa algo parecido. Esta chica se llamaba Juanita Chuspas, y voló con su mula al rancho para mostrar lo que había escrito la maestra: - "Señores padres: les informo que su hija Juanita es la mejor alumna". Y acá no iba a terminar la cosa. Al otro día Melchorcito Guare llegó a su rancho chillando como loco de alegría: - ¡Mire mamita,...! ¡Mire, Tata...! La maestra me ha puesto una felicitación de color colorado, acá. Vean: "Señores padres: les informo que su hijo Melchor es el mejor alumno". Así a los cincuenta y seis alumnos de la escuela llevaron a sus ranchos una nota que aseguraba: "Su hijo es el mejor alumno". Y así hubiera quedado todo, si el hijo del boticario no hubiera llevado su felicitación. Porque, les cuento: el boticario, don Pantaleón Minoguye, apenas se enteró de que su hijo era el mejor alumno, dijo: - Vamos a hacer una fiesta. ¡Mi hijo es el mejor de toda la región! Sí. Hay que hacer un asado con baile. El hijo de Pantaleón Minoguye ha honrado a su padre, y por eso lo voy a celebrar como Dios manda. El boticario escribió una carta a la señorita Virtudes. La carta decía: -"Mi estimadísima, distinguidísima y hermosísima maestra: El



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

sábado que viene voy a dar un asado en honor de mi hijo. Usted es la primera invitada. Le pido que avise a los demás alumnos, para que vengan al asado con sus padres. Muchas gracias. Beso sus pies, Pantaleón Minoguye; boticario". Imagínese el revuelo que se armó. Ese día cada chico voló a su casa para avisar del convite. Y como sucede siempre entre la gente sencilla, nadie faltó a la fiesta. Bien sabe el pobre cuánto valor tiene reunirse, festejar, reírse un rato, cantar, saludarse, brindar y comer un asadito de cordero.

Por eso, ese sábado todo el mundo bajó hasta la casa del boticario, que estaba de lo más adornada. Ya estaba el asador, la pava con el mate, varias fuentes con pastelitos, y tres mesas puestas una al lado de la otra. En seguida se armó la fiesta. Mientras la señorita Virtudes Choique cantaba una baguala, el mate iba de mano en mano, y la carne del cordero se iba dorando. Por fin, don Pantaleón, el boticario, dio unas palmadas y pidió silencio. Todos prestaron atención. Seguramente iba a comunicar una noticia importante, ya que el convite era un festejo. Don Pantaleón tomó un banquito, lo puso en medio del patio y se subió. Después hizo ejem, ejem, y sacando un papelito leyó el siguiente discurso: - "Señoras, señores, vecinos, niños. ¡Queridos convidados! Los he reunido a comer el asado aquí presente, para festejar una noticia que me llena de orgullo. Mi hijo mi muchachito, acaba de ser nombrado por la maestra, doña Virtudes Choique, el mejor alumno. Así es. Nada más, ni nada menos... El hijo del boticario se acercó al padre, y le dio un vaso con vino. Entonces el boticario levantó el vaso, y continuó: Por eso, señoras y señores, los invito a levantar el vaso y brindar por este hijo que ha honrado a su padre, a su apellido, y a su país. He dicho. Contra lo esperado, nadie levantó el vaso. Nadie aplaudió. Nadie dijo ni mu. Al revés. Padres y madres empezaron a mirarse unos a otros, bastante serios. El primero en protestar fue el papá de Apolinario Sosa: - Yo no brindo nada. Acá el único mejor es mi chico, el Apolinario. Ahí nomás se adelantó colorado de rabia el



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

padre de Juanita Chuspas, para retrucar: - ¡Qué están diciendo, pues! Acá la única mejorcita de todos es la Juana, mi muchachita. Pero ya empezaban los gritos de los demás, porque cada cual desmentía al otro diciendo que no, que el mejor alumno era su hijo. Y que se dejaran de andar diciendo mentiras. A punto de que don Sixto Pillén agarrara de las trenzas a doña Dominga Llanos, y todo se fuera para el lado del demonio, cuando pudo oírse la voz firme de la señorita Virtudes Choique.

- ¡Párense...! ¡Cuidado con lo que están por hacer...! ¡Esto es una fiesta! La gente bajó las manos y se quedó quieta. Todos miraban fiero a la maestra. Por fin, uno dijo: - Maestra: usted ha dicho mentira. Usted ha dicho a todos lo mismo. Entonces sucedió algo notable. Virtudes Choique empezó a reírse loca de contenta. Por fin, dijo: - Bueno. Ya veo que ni acá puedo dejar de enseñar. Escuchen bien, y abran las orejas. Pero abran también el corazón. Porque si no entienden, adiós fiesta. Yo seré la primera en marcharme. Todos fueron tomando asiento. Entonces la señorita habló así: - Yo no he mentado. He dicho verdad. Verdad que pocos ven, y por eso no creen. Voy a darles ejemplo de que digo verdad: "Cuando digo que Melchor Guare es el mejor no miento. Melchorcito no sabrá las tablas de multiplicar, pero es el mejor arquero de la escuela, cuando jugamos al fútbol..." "Cuando digo que Juanita Chuspas es la mejor no miento. Porque si bien anda floja en Historia, es la más cariñosa de todas..." "Y cuando digo que Apolinario Sosa es mi mejor alumno tampoco miento. Y Dios es testigo que aunque es desprolijo, es el más dispuesto para ayudar en lo que sea..." "Tampoco miento cuando digo que aquel es el mejor en matemáticas... pero me callo si no es servicial." "Y aquél otro, es el más prolijo. Pero me callo si le cuesta prestar algún útil a sus compañeros." "Y aquélla otra es peleadora, pero escribe unas poesías preciosas." "Y aquél, que es poco hábil jugando a la pelota, es mi mejor alumno en dibujo." "Y aquélla es mi peor alumna en ortografía, ¡pero es la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

mejor de todos a la hora de trabajo manual!" ¿Debo seguir explicando? ¿Acaso no entendieron? Soy la maestra y debo construir el mundo con estos chicos. Pues entonces, ¿con qué levantaré la patria? ¿Con lo mejor o con lo peor? Todos habían ido bajando la mirada. Los padres estaban más bien serios. Los hijos sonreían contentos. Poco a poco cada cual fue buscando a su chico. Y lo miró con ojos nuevos. Porque siempre habían visto principalmente los defectos, y ahora empezaban a sospechar que cada defecto tiene una virtud que le hace contrapeso. Y que es cuestión de subrayar, estimular y premiar lo mejor. Porque con eso se construye mejor. Cuenta la historia que el boticario rompió el largo silencio. Dijo: - ¡A comer...! ¡La carne ya está a punto, y el festejo hay que multiplicarlo por cincuenta y seis...! Comieron más felices que nunca. Brindaron. Jugaron a la taba. Al truco. A la escoba de quince. Y bailaron hasta las cuatro de la tarde. (virtudes Choique)

ANEXO 3

TEXTO BASE:

"Rol de la familia en el proceso educativo formal"

La construcción de un nuevo sistema educativo, requiere nuevos contenidos, nueva metodología, nuevas instituciones que garanticen nuevas formas de trabajo, enseñanza y aprendizaje. Solo una escuela abierta y con cambios radicales, que interactúe con un alumno activo y con su contexto familiar, permitirá el acercamiento y protagonismo del grupo familiar al que pertenece, logrando el cambio deseado por esta transformación educativa.

La Educación como proceso Asistemático: función de la familia:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

A la educación podemos entenderla como una realidad para cada hombre y para la comunidad. Con ella, en sus múltiples formas nos enfrentamos diariamente, por ella somos, en gran parte, lo que somos. Hay educación en el afán de la madre para enseñar a caminar, a hablar, a comer a su hijo pequeño o por darle una norma de vida, la hay en el amigo que quiere transmitirnos un sentimiento o en el adversario que quiere convencernos de nuestro error, y la verdad de sus creencias, la hay en la acción anónima del sabio que lucha por iluminar algo más el camino del hombre. La hay en la presencia sutil de la sociedad que, sin sentirlo nos impregna de sus usos de sus costumbres y sus normas convencionales, y hasta en la naturaleza misma que nos ayuda a configurar el carácter.

Toda nuestra vida es el fruto de un permanente contacto de nuestra subjetividad con las influencias exteriores que rechazamos, aceptamos o transformamos, pero que nunca están ausentes, sino muy presentes y en forma concreta y real.

Dentro del proceso educativo general, entendiendo por tal al conjunto de influencias que se ejerce sobre el ser para configurarlo, no solo desde el punto de vista espiritual y social, sino también biológico, podemos diferenciar cinco etapas que pueden delimitarse perfectamente a pesar de sus relaciones mutuas. Se inicia con la crianza, sigue con el adiestramiento, continúa con la instrucción y la educación, para culminar con la auto educación.

La crianza es una conducción que se mantiene en el plano biológico y cuyo fin primordial es asegurar la subsistencia orgánica del ser. Puede adoptar la forma de "alimentación", "de cuidados", "de protección" o "de abrigo" es en otro terreno la misma función que el agricultor cumple con la tierra: "un cultivo". En lo que al niño se refiere esta es una de las funciones principales de la familia.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

El adiestramiento es un paso mas adelante, busca la constitución de hábitos de mecanismos que permitan al individuo adaptarse y reaccionar adecuadamente frente a situaciones exteriores y que le son imprescindibles para la feliz realización de su vida natural y social.

Tareas fundamentales de la familia.

La familia asume fundamentalmente dos tipos de funciones:- asegurar la supervivencia de sus miembros y forjar sus cualidades humanas. En ningún caso debe contentarse con satisfacer las necesidades biológicas, eso no basta para el completo desarrollo del individuo, que tiene necesidad de aportaciones intelectuales y afectivas. La verdadera fuente de enriquecimiento en este aspecto se halla en la solidaridad que reina entre los miembros de la familia, solidaridad expresada ante todo en la unión madre- hijo y reflejada luego en las relaciones individuo - familia y familia- comunidad. Concretamente los deberes sociales que debe asumir la familia moderna son los siguientes:

- Proveer subsistencia y cubrir todas las necesidades materiales que contribuyen a la supervivencia de sus miembros y protegerlos contra los peligros exteriores, tarea evidentemente más fácil de cumplir en un clima de unión social y cooperación.
- Permitir la solidaridad social, que está en los orígenes de los vínculos afectivos en las relaciones familiares.
- Desarrollar la identidad personal ligada a la identidad familiar, este lazo asegura la integridad psíquica y la energía que facilitarán el afrontamiento de nuevas experiencias.
- Preparar para funciones sexuales, abriendo así el camino a la madurez y la satisfacción sexual.
- Enseñar a cada uno el modo de integrarse en la sociedad y aceptar las



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

responsabilidades correspondientes.

- Educar y estimular la iniciativa individual y el espíritu creativo.

Resulta evidente que la estructura familiar determina los diversos comportamientos que exigen los papeles de cada uno, a saber el esposo, la mujer, el padre, la madre o el hijo. Estos papeles solos adquieren significado propio en una estructura familiar específica. De este modo la familia moldea la personalidad de los individuos con arreglo a la misión que tienen que cumplir en su seno, y cada miembro trata de conciliar su condicionamiento inicial con las exigencias del papel que se le imparte.

Metodología implementada por la educación formal

Hoy en día se privilegia la atención sobre la relación dialógica de los educadores y educandos. Recobra mayor importancia la relación interactiva, la comunicación, el diálogo, la intersubjetividad, el encuentro educador- educando.

Debemos llamar la atención sobre lo poco que se los tiene en cuenta al planificar y evaluar el proceso educativo.

El intercambio en la relación debe ser vigorizante llevar al crecimiento, y la auto-realización del sujeto en el proceso.

La relación educador- educando es una relación que debe dar respuesta a las necesidades básicas del ser humano: seguridad, afecto, reconocimiento, posibilidad de crecimiento y realización pero sobre todo debe dar orientación y sentido de la vida que son las razones específicas del encuentro educativo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Este encuentro requiere de la aceptación mutua (educador- educando- familia) solo así se puede lograr la posibilidad de cooperación y dirección que conjuguen los esfuerzos de unos y otros en busca de altas finalidades educativas y permita superar las frecuentes situaciones de dos bandos en pugna, ya que en todo encuentro humano siempre existe el conflicto, está en los actores dar de sí lo mejor para superar las instancias conflictivas que se presentaren.

Es importante que las familias y la institución, juntos sepan hallar la solución a las dificultades que se le presentan al educando. La relación familia y rendimiento escolar, ha sido enfocada desde una perspectiva sociológica y/o política. Tedesco considera que existen factores endógenos y exógenos que influyen en la relación familia- educando -institución. Los factores exógenos como la participación de los padres en el desempeño escolar de sus hijos, de tipos culturales, etc. En lo que respecta a factores endógenos refiere a las acciones de la institución en sí en referencia a las pautas de trabajo pedagógico de la escuela, las pautas de socialización de la familia y el contexto que rodea al educando.

Tiende a afirmarse que los niños que fracasan pertenecen a familias con bajas expectativas, que actúan pasivamente frente al desempeño escolar de los hijos y no mantienen vínculos con la escuela.

Los estudios de esta problemática deben tener en cuenta los riesgos que existen de aplicar cierta metodología, que no asumen las diferencias existentes entre expectativas manifiestas y comportamientos reales. Es necesario el estudio de las familias en sus diversas estructuras afectivas, económicas, ética, etc.

El medio ambiente debe reunir ciertas características para que resulte favorable el desarrollo intelectual y debe resistir todo tipo de perturbaciones, esto es la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

asimilación del sujeto y ofrecer condiciones necesarias para re- equilibrar.

Metodología familiar.

Se puede considerar a la familia como un centro de intercambios, siendo el afecto y los bienes materiales los objetos del trueque que allí opera. Estos intercambios son permanentes en el interior de la esfera familiar, naturalmente por lo general son el padre y la madre quienes dan. Los padres establecen todo el proceso de satisfacción de las necesidades y los deseos de los individuos que forman la familia. Si las condiciones son favorables, el proceso se desarrollará sin tropiezos y la vida familiar transcurrirá en un clima de amor y entrega mutua, si la atmósfera familiar sufre trastornos frecuentes pueden llegar a nacer profundos sentimientos de frustración que van acompañados de resentimientos y hostilidad.

Es importante destacar que cada familia transmite en su organización interna, pautas y prácticas relacionadas a la crianza de sus hijos, las que están estrechamente ligadas a la herencia de cada uno de los cónyuges, las que se conforman a través del caudal cultural y que sirven de marco referencial a cada grupo familiar.

Los padres no construyen al azar sus pautas y prácticas de crianza, sino que éstas reflejan un modo especial de entender al niño y sus necesidades, hecho que está atravesado por distintos factores, entre ellos su propia historia y el momento especial en que ese niño llega al seno familiar.

Las pautas de crianza, reflejan creencias, valores, mitos y conocimientos de un grupo o sociedad con relación a la vida y el cuidado de los niños. Corresponden a



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

un deber ser o ideal sociocultural, y es lo que la gente piensa que debe hacerse.

Las prácticas de crianza son lo que las personas realmente hacen. En la vida cotidiana la gente adapta sus creencias tanto a las condiciones de vida como a sus características personales y no necesariamente lo que hace es congruente o consiste con las pautas que sostienen.

¿Qué enseña la familia? ¿Cuál es su método? Son interrogantes que es necesario plantearse si la intencionalidad de la investigación está dirigida a conocer el rol de la familia en tanto agente educador.

Del análisis surge que la familia es un sistema creado por el hombre como mecanismo de subsistencia y de legado de saberes, los que van modificándose con el correr del tiempo, influenciados por la sociedad a la cual uno pertenece y por los condicionantes culturales propios. Es también un espacio que permite aprendizajes y la socialización del sujeto, en este proceso el individuo va moldeando su personalidad y puede ejercitar la asunción de diferentes roles.

No existe un método único, sino que son construcciones subjetivas en tanto se van forjando a partir de las uniones hombre- mujer, de los deseos y expectativas en el desarrollo y de su rol de padres y formadores de personas que a su vez forman parte de un tejido social, que marca pautas sobre los que se debe hacer y lo que está permitido hacer según las reglas sociales en vigencia.

~ La familia se constituiría en la institución contenedora de saberes transmitidos a sus miembros en forma espontánea, a través de pautas y prácticas cotidianas. Es la institución que posibilita la construcción de la identidad de los sujetos, a partir de un proceso de construcción de su historia personal vinculada a la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

convivencia dentro de un grupo (aspecto relacional) sin respuesta a un programa predeterminado a través de un currículo, sino mas bien basado en la necesidad de cada uno de sus miembros y del grupo.

BIBLIOGRAFIA

- ORDÓÑEZ SIERRA, Rosario. (2000). "Responsabilidades educativas que se atribuyen familia y escuela en el ámbito educativo". En: <http://www.romsur.com/educa/responsabilidades.htm>. Fecha de consulta: agosto de 2007.-



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ACTA DE CAPACITACIÓN #2

FECHA: 30 de Agosto de 2007

TEMA: Comunicación escuela-familia y los niveles de participación.

OBJETIVOS.

- ◆ Identificar aspectos claves para tener una buena comunicación escuela-familia y las diferentes formas en las que ésta puede participar del proceso educativo de sus hijos.

ACTIVIDADES

1. Dinámica; teléfono roto.
2. Temática: la comunicación escuela-familia.
3. Temática: los niveles de participación.
4. Resolución por grupos de estudios de caso.
5. Reflexión "depende la forma".

RECURSOS

- ✓ Papel iris



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- ✓ Papel Bond
- ✓ Cinta

DESARROLLO

- 1. Dinámica: El telefono roto** (con dos trabalenguas cortos (anexo 1). Consiste en decir al oído del compañero del lado, un mensaje emitido por el director del juego, por lo general, el mensaje inicial se distorsiona a medida que pasa de participante en participante, y al final, se encuentra que es totalmente diferente al emitido inicialmente por el director. La intención de dicha actividad, es abrir la temática de la comunicación, donde se puedan evidenciar aspectos de la misma, en este caso, el cómo la información puede distorsionarse si no se da directamente a la persona implicada.
- 2. Temática: la comunicación** (anexo 2), Se empieza haciendo una lluvia de ideas por parte de los asistentes sobre qué es la comunicación, cómo se puede dar, dónde, cuándo y a quién (dependiendo el caso); con base a las respuestas dadas, se aclaró los aspectos ya mencionados (¿Qué es la comunicación?, ¿cómo se puede dar?, entre otras) y se amplía la temática.
- 3. Temática: los niveles de participación** (anexo 2). primero se hace un sondeo de conocimientos previos con los asistentes, y luego, se hace una exposición magistral sobre las diversas formas, en las cuales pueden participar los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos y en las diversas actividades programadas en la institución.
- 4. Estudio de caso:** se hace entrega de varios casos (anexo 4) para resolverlos por grupos, estos plantean situaciones cotidianas de la escolaridad en las cuales los padres deberán buscar el cómo, cuándo, dónde y a quién acudir para dar solución a la situación planteada.
- 5. Reflexión** “depende la forma” (anexo 5), luego de su lectura, se le



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

preguntará a los participantes como les pareció, a que los remite, entre otros. Esta (reflexión) permite que los acudientes reflexionen sobre como se dicen las cosas, porque, por muy fuertes que sean las situaciones se pueden cambiar las palabras para que sean sutiles y evitar reacciones contraproducentes por parte del que escucha.

- 6. Evaluación:** Se hace por medio de los estudios de caso que se realizan en la actividad No 4 (anexo 4)

ANEXOS

ANEXO 1

Compadre no compro coco,
porque como poco coco como,
poco coco compro.

Yo me comí un cucarron
muy encucarronado,
me encucarronó...
¿cuando será que me desencucarronaré?

ANEXO 2

CAPÍTULO XII

LA PARTICIPACION DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACION DE LOS HIJOS

FRANCISCO JUAN GARCÍA BACETE



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Juan tiene siete años. Su comportamiento es cada día más retraído. Al principio el profesor, que es nuevo en el centro, no le concedió ninguna importancia, pero últimamente no sabe qué hacer para que Juan se relacione con sus compañeros y participe en las actividades de grupo. Los padres no han informado al profesor que Juan estuvo perdido en un bosque toda una noche este último verano, como consecuencia de un "broma de mal gusto" de sus compañeros de campamento. M^a Carmen no realiza nunca los deberes. El profesor la riñe cada vez fruí y la considera un caso perdido. La familia de M^a Carmen tiene escasos ingresos económicos y siempre ha tenido beca para libros. Los padres de M^a Carmen nunca habían solicitado personalmente la beca. Un profesor que llevaba muchos años en el colegio conocía las circunstancias familiares y se encargaba por voluntad propia de cumplimentar la solicitud, dado que sabía que los padres de M^a Carmen se negaban por principios a solicitar cualquier tipo de subvención, pues consideraban que era indignante. Por ello el profesor no informaba a ninguno de los miembros del claustro de lo que venía haciendo año tras año. Sin embargo, este profesor ha cambiado de destino y M^a Carmen no dispone de libros en este curso.

El profesor de sexto curso está preocupado porque la semana próxima tiene que realizar actividades de marquetería según consta en su diseño instruccional de pre-tecnología y no sabe cómo orientar a sus alumnos en la construcción de un avión. El profesor ignora que la familia de uno de sus alumnos dedica gran parte del fin de semana a realizar actividades de bricolage.

Antonio, el profesor de tercero, disfruta enseñando, pero le gusta que todos los alumnos realicen las mismas actividades al mismo tiempo. Los padres de Amparo opinan que a los niños se les debe estimular a tener iniciativa propia y a resolver sus propios problemas, y facilitan a sus hijos la realización de todas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

aquellas experiencias que a éstos se les ocurre, sin más limitaciones que evitar los juegos con fuego y las agresiones entre si o a otros niños. El rendimiento de Amparo, que es una niña inteligente y trabajadora, está siendo cada vez más mediocre, los enfrentamientos entre Antonio y Amparo son cada vez más fuertes y frecuentes. El profesor y los padres de Amparo no han hablado nunca.

En el colegio de mi barrio, sólo un 10 % de padres asisten a las reuniones que convocan los profesores. A sugerencia del director, todas las reuniones en este colegio se convocan los viernes a las seis de la tarde.

El Consejo Escolar del Colegio "Los Trigos" es cada vez más ineficaz. Los profesores se quejan de que los padres no participan. los padres se sienten molestos porque sus iniciativas son sistemáticamente rechazadas. A los profesores les encanta los festivales de fin de curso y dedican mucho esfuerzo para que salgan bien. A los padres les gustaría que los profesores les informaran de los objetivos de cada curso. Las relaciones entre padres y profesores han disminuido alarmantemente en los últimos dos cursos.

Piensa un poco, y te darás cuenta que muchas de estas situaciones, y otras similares, se podrían haber evitado si se hubieran fomentado procedimientos de comunicación y colaboración entre profesores y padres, escuelas y familias. El propósito del capítulo es aportar algunas claves sobre las diferentes formas de participación de los padres en las escuelas y en la educación de sus hijos, así como evaluarlas y como pro-mocionarlas.

1. INTRODUCCIÓN



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Tanto desde el campo de las teorías del desarrollo, como desde la educación y la sociología existe un creciente reconocimiento de que tanto la familia como la escuela son dos instituciones que socializan y educan a los niños. En este sentido, muchos autores centran sus debates y sus esperanzas en la promoción de las diversas formas de implicación de los padres en la escolarización de sus hijos.

Berger (1991) señaló que los padres, desde las sociedades antiguas hasta la actualidad, han estado siempre implicados en la educación de sus hijos, pero que las formas de implicación han ido cambiando a lo largo del tiempo. Schaefer (1971, citado por Greenwood y Hickman, 1991) defendió la opinión de que las escuelas no son las únicas instituciones de la sociedad en las que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar. A este respecto, la familia es una institución crítica y los padres son profesores de sus hijos. Un amplio volumen de investigaciones vienen a confirmar que el ambiente de aprendizaje del hogar puede explicar una significativa proporción de la varianza del logro escolar (Christenson, Rounds y Córner, 1992).

Por otra parte, el creciente número de normas legales y de monografías en revistas especializadas sobre la implicación de los padres en la educación de los hijos son dos signos de que la sociedad y los educadores están respondiendo a la importancia de las relaciones escuela-familia.

En la investigación, el interés en la implicación de los padres procede de las teorías sociológicas que destacan la importancia de diversos antecedentes familiares, como el nivel educativo de los padres, como predictores del logro escolar. A partir de tales hallazgos, los teóricos mostraron interés por explorar los procesos tales como la exposición a materiales relacionados con la escuela



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

o la presión familiar hacia el logro, a través de los cuales las familias pueden ejercer sus efectos. Ésta conceptualización de las variables proceso actuando como conexión entre los antecedentes familiares y el logro, representa al hogar y a la escuela como instituciones separadas y asigna a los padres un rol pasivo en la escolarización de sus hijos (Stevenson y Baker, 1987). En contraste, la incorporación de la noción de *implicación de los padres*, que los investigadores han destacado como mediador clave entre los factores familiares y el logro de los hijos (García y Rosel, 1995), presenta a los padres desempeñando un rol más activo.

Según Christenson, Rounds y Franklin (1992) la propuesta de colaboración familia/escuela como medio para promover y mejorar el aprendizaje de los estudiantes descansa, al menos, sobre los tres supuestos siguientes:

a) En la sociedad actual, las escuelas no pueden responder por sí solas a las necesidades de todos los niños. El número total de niños en situación de riesgo, de situaciones problemas y las características demográficas familiares en constante cambio exigen una aproximación colaborativa.

b) Los niños aprenden, crecen y se desarrollan tanto en casa como en los centros educativos. Los límites entre las experiencias que los jóvenes tienen en el hogar y las que experimentan en la escuela no están claros. En su lugar existe una influencia mutua entre el hogar y la escuela. En este sentido, Epstein(1987) señaló que el tiempo en la escuela i no es puro tiempo escolar y que el tiempo en el hogar no es puro tiempo familiar.

c) Un ambiente de aprendizaje es educativo cuando capacita al individuo para aprender y desarrollar habilidades especializadas. Según Fantini (1983), se



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

puede hablar de una auténtica comunidad educativa cuando los ambientes de aprendizaje del hogar, de la escuela y de la comunidad están interconectados y cuidadosamente coordinados para servir a las necesidades de desarrollo de los individuos.

2. LA COLABORACIÓN HOGAR/ESCUELA

Popularmente recurrimos al adagio "*dos cabezas son mejor que una*" para explicar los beneficios que se derivan, o se espera que tengan lugar, tras la ocurrencia de comportamientos cooperativos entre personas, grupos, instituciones o cualquier combinación mixta que pudiera darse entre ellos. Pero, ¿qué significa exactamente la expresión colaboración familia/escuela?, ¿qué colaboración se da realmente en la práctica?, ¿en qué se diferencia de otras expresiones, como implicación de los padres, que de forma cotidiana se emplean como si significaran lo mismo y se usan de forma intercambiable?, ¿qué características han de tener las relaciones padres/educador para que puedan ser consideradas colaborativas o asociativas?

De acuerdo con Merriam-Webster (1985) colaboración significa "trabajar conjuntamente con otros o juntos... para cooperar con una agencia o a través de una con la que no se está inmediatamente relacionado". A pesar de que esta definición parece clara y simple, la mayoría de las personas creen que la colaboración es difícil de definir, y todavía más difícil de llevar a la práctica. Además, cuando nos referimos a la colaboración podemos estar haciendo referencia tanto al proceso de colaborar como al producto resultante de la colaboración, o a ambos a la vez.

Si bien la expresión implicación de los padres era la más común en el periodo comprendido entre 1960 y 1990, en la actualidad se recurre con mayor



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

frecuencia a los términos colaboración y asociación (partnership) para referirse a las relaciones padre/ profesional que pretenden promover la cooperación entre padres y educadores. Ambos términos tienen significados implícitos y se les supone características que hacen que estas relaciones sean distintas a otros tipos de conductas.

Delimitación de la expresión colaboración familia/escuela

Dunst y Piaget (1991) no encontraron ninguna definición operativa ni de colaboración ni de asociación padre/profesional en la literatura educativa. Es por ello que recurrieron como punto de partida a la literatura del campo empresarial, en donde una asociación padre/profesional era definida como una asociación entre una familia y uno o más profesionales que funcionan colaborativamente sobre la base de un acuerdo en los roles a desempeñar para alcanzar un interés conjunto o una meta común. De acuerdo con esta definición propusieron que las relaciones asociativas estarían caracterizadas por al menos las características siguientes: deseo de trabajar juntos en el logro de un acuerdo sobre las metas; contribuciones mutuas y acuerdo sobre los roles; responsabilidad compartida en las acciones que se emprenden para lograr tales metas; lealtad, confianza y honestidad en todas las relaciones que incluya la asociación; compartir toda la información pertinente entre los socios; adopción de un locus parental en la toma de decisiones, como ejercicio de su legítimo derecho de decir lo que más interesa a su familia y, particularmente, al desarrollo de los hijos.

En el proyecto Las familias como aliados en el que se responsabilizaba a los padres de niños con trastornos emocionales a participaren actividades de entrenamiento, emergieron varios elementos claves de una relación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

colaborativa: respeto mutuo por las habilidades y los conocimientos de cada uno; comunicación clara y honesta; intercambio de información abierto y bidireccional; comprensión y empatía; acuerdo mutuo sobre las metas; planificación y toma de decisiones compartida; accesibilidad y responsabilidad; evaluación conjunta del progreso; y ausencia de etiquetas y culpas. Poner en la práctica estos elementos requiere paciencia, deseo y compromiso.

Seeley (1985) en su libro *Education through partnership* definió partnership como un esfuerzo común hacia una meta común. Posteriormente, Seeley (1991) manifestó que una asociación educativa invita a compartir responsabilidades entre familias, escuelas y comunidades en la toma de decisiones en lugar de delegar en agencias burocráticas.

Por otra parte, como acertadamente señaló Rich (1987), profesores y padres no necesitan realizar las mismas actividades ni comportarse de la misma forma. Lo que es importante es que unos complementen los esfuerzos de los otros trabajando hacia metas comunes. En este sentido, las relaciones de colaboración son relaciones complementarias. Ahora bien, la participación de los padres es más amplia y significativa cuando los padres ven su participación como directamente vinculada con el trabajo y logro de sus propios hijos.

Tomando como referencia los estudios anteriores, Dunst, Johanson.-Rounds, Trivettey Hamby (1992) llevaron a cabo una encuesta a 69 padres y 102 profesionales para que indicaran qué relaciones padre/profesional eran colaborativas. Los 94 descriptores obtenidos fueron reducidos a 26 características, que a su vez fueron clasificadas por cuatro jueces independientes en 4 categorías no exclusivas: creencias y actitudes (estados conductuales) y estilo de comunicación y acciones conductuales (rasgos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

conductuales). La categorización resultante se expone en la tabla I.

Categoría	Definición	Características
Creencias	Atribuciones cognitivas sobre cómo uno	Confianza, respeto mutuo, honestidad, aceptación, apoyo mutuo, no-enjuiciar.
Actitudes	Sentimientos particulares (emoción) acerca	Afecto, comprensión, compromiso, empatía, posicionamiento positivo.
Estilo Comunicativo	Métodos o aproximaciones para compartir la información entre	Comunicación abierta, apertura, escuchar activamente, compartir información, comprensión
Acciones conductuales	Conductas que reflejan la traducción de actitudes y creencias en acciones	Respeto mutuo, apertura, flexibilidad, comprensión, responsabilidad compartida, apoyo mutuo, reciprocidad, acuerdo mutuo sobre las metas, formalidad, solución de problemas.

Tabla 1. Categorización de las relaciones asociativas familia-escuela (Dunst et al 1992).

Los principales resultados de este estudio fueron: a) Profesores y padres están ampliamente de acuerdo sobre los elementos que caracterizan una asociación; sólo 6 características fueron elegidas como esenciales por un mayor número de profesores que de padres (respeto mutuo, flexibilidad, apoyo mutuo, reciprocidad entre socios, empatía y humor): b) Padres y profesores también están de acuerdo en la importancia relativa de cada una de las características que definen la colaboración; c) Las relaciones de colaboración tienen una naturaleza multidimensional; d) Los padres de alumnos en cursos superiores están más capacitados para articular las características que hacen que una



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

relación sea asociativa, presumiblemente como consecuencia de que estos padres han tenido más experiencia en las relaciones padre/profesional; e) Comparadas con las características de otros tipos de relaciones de ayuda (comunicación interpersonal efectiva o técnicas de consejo) las características que parecen ser exclusivas de una relación asociativa son las que reflejan diferentes formas de reciprocidad (comunicación bidireccional, responsabilidad compartida, compartir información entre los socios, reciprocidad entre las partes, igualdad en la relación,...) y las que pueden ser incluidas en la categoría de "mutuo" (confianza mutua, respeto mutuo, apoyo mutuo, acuerdo mutuo,...).

Mediante un estudio de casos, los autores demostraron que el interjuego entre los diferentes elementos de la asociación es dinámico a lo largo de la interacción. Las características asociativas entre los socios pueden diferir en un número de direcciones, dependiendo de al menos tres factores: a) el foco de trabajo en cada momento, b) la evolución de la interacción entre las partes a lo largo del tiempo y c) el grado de éxito de cada parte en el logro de las metas propuestas.

A partir de los resultados anteriores, Dunst et al. (1992) propusieron un modelo de asociación padre/profesional que postula que la *naturaleza* de sus relaciones evoluciona como resultado del tiempo de interacción entre los participantes y de los efectos que van produciéndose como resultado de la interacción entre los diferentes estados y rasgos conductuales puestos en juego. Según su propuesta, la naturaleza de las relaciones evoluciona desde la coordinación a la cooperación, de la cooperación a la colaboración y de la colaboración a la asociación.

Términos relacionados



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

En la literatura sobre las relaciones familia/escuela resulta frecuente emplear expresiones como colaboración familia/escuela, implicación de los padres en la educación, participación de los padres en la educación, educación de los padres o entrenamiento de los padres,... como si fueran sinónimas y por lo tanto intercambiables. Sin embargo, y aunque se acepta que todas ellas mantienen conexiones entre sí, cada una aporta a las relaciones familia/escuela un significado que le es propio, o bien unas resultan más amplias que las otras. Así pues, en un capítulo introductorio como este, resulta necesario establecer las oportunas clarificaciones para que el lector pueda ir estableciendo un marco de referencia en el estudio de las relaciones familia/escuela.

El término *colaboración hogar/escuela* está relacionado con el término *implicación de los padres*, pero es más amplio e inclusivo. Mientras que la implicación de los padres se refiere al hecho que los padres en el ejercicio de su rol de padres se involucran o toman parte en la educación de sus hijos, la colaboración familia/escuela se refiere a las relaciones entre el hogar y la escuela y a cómo los padres y los educadores trabajan juntos promoviendo el desarrollo académico y social de los hijos/alumnos. Aunque la colaboración familia/escuela conlleva que hay implicación de padres, lo contrario no siempre es cierto.

Si la implicación de los padres se define operativamente por los tipos y formas que adopta en diferentes programas y lugares, la colaboración familia/escuela viene definida por la actitud con que los participantes se relacionan. Chavkin y Williams (1935) definió la *implicación de los padres* como *una variedad de actividades que permite a los padres participar en el proceso educativo de sus*



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

hijos en casa o en la escuela, tales como intercambiar información, compartir decisiones, prestar servicios como voluntarios en las escuelas, enseñar o tutorizar a los hijos en el hogar, aconsejar a los niños.... Sin embargo, la filosofía que subyace a la colaboración familia/escuela no se centra en qué hacen los padres o los profesores, sino en el reconocimiento de que los dos sistemas trabajando juntos pueden alcanzar más metas que cualquiera de los dos sistemas por separado/y que tanto los padres como los educadores tienen responsabilidades y roles en la asociación. Así pues, aunque las actividades pueden ser si muarés en los programas de colaboración familia/escuela e implicación de los padres, la actitud con la Que las actividades son implementadas es diferente (Christenson, Rounds y Franklin, 1992).

En suma, los padres pueden estar implicados en la instrucción de los hijos sin colaborar con los educadores. La colaboración hogar-escuela es una actitud no una actividad, y ocurre cuando las partes (padres y educadores) comparten responsabilidades y metas comunes, se ven como iguales, y contribuyen al proceso adoptando formas colaboradoras.

Otros autores prefieren la expresión *participación de los padres* a la de *implicación de los padres*. Pero mientras que la primera se centra más en el papel que los padres pueden desempeñar en las diferentes organizaciones, asociaciones o consejos escolares en los diferentes niveles del sistema educativo (acentuando de esta forma el rol de los padres como coeducadores, tomando decisiones o actuando como líderes), la esencia de la implicación de los padres destaca el interés activo de los padres por animar y promover la educación de sus propios hijos.

La distinción entre *educación de los padres* e *implicación de los padres en la*



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

educación resulta a menudo borrosa. La educación de los padres se refiere a la formación o entrenamiento de los padres en cuestiones relativas a la paternidad o a la dinámica de la vida familiar, sin explorar la relación con la escolarización. Pero como Epstein (1986) opina, la educación de los padres debería establecer conexiones más fuertes con la escolarización y con el niño considerado como estudiante, dado que se trata de un tipo de continuidad educativa que los padres desean y necesitan y a la que no suelen tener acceso. Por otra parte, la expresión implicación de los padres es más frecuentemente usada y en general incluye la expresión *educación de los padres*.

En la actualidad, las escuelas, influidas por el movimiento de apoyo a la familia, están construyendo definiciones más amplias de la implicación de los padres en la educación, más próximas a la colaboración familia/escuela (Davies, 1991). En estas propuestas se enfatiza la implicación de la familia y de las agencias comunitarias compartiendo responsabilidades, se anima a los educadores a atraer activamente a todos los padres, se resaltan los aspectos fuertes de todas las familias, se reconoce la importancia de proporcionar éxito a todos los niños y en todos los aspectos del desarrollo, y se centran en las cuestiones que padres y educadores destacan como prioritarias.

Efectos de la colaboración familia-escuela

La colaboración entre la familia y la escuela ha demostrado tener efectos positivos en los hijos, los padres, los profesores y las escuelas (Christenson, Rounds y Franklin, 1992; García, 1994). Pero pocas investigaciones se han centrado en los efectos mutuos del hogar y la escuela en las realizaciones del estudiante en la escuela, a excepción de los estudios de Hansen (1986) y Hess y Holloway (1984), ambos situándose a nivel de mesosistema propuesto por



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Bronfrenbrenner (véase cap. V de este libro).

La investigación dirigida por Hansen (1986), centrada en las continuidades-discontinuidades entre familias y aulas en sus reglas de interacción internas, demostró que a mayor discontinuidad entre las reglas de comportamiento que prevalecen en la escuela y en el hogar, el descenso en las calificaciones escolares de los hijos es mayor. Para Hansen no existe un tipo de aula o de hogar ideal, sino que el factor crítico es la interacción entre el hogar y la escuela. Los niños progresan más en las aulas en las que se emplean reglas de interacción parecidas a las de uso más frecuente en su hogar, y su rendimiento se ve afectado negativamente en las aulas con diferencias notorias respecto a las normas de interacción predominantes en el seno de su familia.

Hess y Holloway (1984) afirmaron que el consenso entre la escuela y el hogar en las metas a lograr resulta esencial para contrarrestar la información procedente de fuentes competidoras, como la TV y los iguales.

En la revisión de programas *de partnership* realizada por Collins, Moles y Cross (1982) se concluye que los padres sienten la necesidad de estar involucrados en el hogar en actividades educativas que apoyen y mantengan el progreso escolar y el desarrollo de los hijos. Por otra parte, el que todos los padres deseen que sus hijos tengan éxito en la escuela, pero que al mismo tiempo informen que no saben como ayudarles (Epstein, 1986). El hecho de que el logro de los hijos sea más alto cuando la cultura del hogar y la de la escuela son similares (Hansen, 1986), sugiere que los educadores necesitan ayudar a algunos padres a desarrollar el curriculum del hogar.

Dos programas de colaboración hogar-escuela frecuentemente citados por los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

importantes logros alcanzados y por la amplia variedad de formas de participación que los padres practican son: el *New Haven Primary Prevention Project* y el *Operation Higher Achievement*.

El *New Haven Primary Prevention Project* (Comer y Hayes, 1991) es un programa que se inició en 1968 en dos escuelas de New Haven y que posteriormente fue replicado en otros dos distritos escolares. El proyecto se estructuraba en base a nueve elementos básicos: tres operaciones o procedimientos, tres guías de actuación y tres mecanismos o estructuras para posibilitar el desarrollo del proyecto.

Los tres *mecanismos* eran un equipo de dirección y planificación escolar en el .-que estaban representados todos los adultos con algún grado de implicación en la escuela, un equipo de salud mental que se responsabilizaba de dar respuesta a las necesidades conductuales y de desarrollo de los alumnos, y un programa de implicación de los padres con el objetivo de capacitar a los padres y al personal escolar en colaborar conjuntamente en el desarrollo social de los estudiantes y motivarles en el logro de buenos resultados sociales y académicos.

El equipo de dirección y planificación era el encargado de desarrollar tres operaciones críticas en todo centro escolar: desarrollar e implementar un plan escolar comprensivo focalizado tanto en el clima escolar como en los aspectos académicos, configurar la plantilla de la escuela de acuerdo con las necesidades previstas en el plan, y evaluar y modificar el programa escolar de acuerdo con el plan establecido.

Las relaciones en la escuela se basaban en tres principios básicos: los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

comportamientos debían orientarse siempre hacia la solución de los problemas y no por las críticas, consenso en la toma de decisiones en base a los principios de desarrollo de los niños, y actitud colaborativa en el manejo de las situaciones.

Las dos escuelas participantes obtuvieron ganancias significativas y duraderas en los resultados educativos de los niños con desventajas sociales. Ambas escuelas lograron el récord de asistencia a la escuela de toda la ciudad, redujeron significativamente los problemas de conducta, minimizaron los conflictos padres/equipo directivo de la escuela y ajustaron el curso y el nivel de realización escolar de los alumnos. Con el tiempo la propuesta de Comer se ha convertido en un modelo para otros investigadores y practicantes, adaptándolo a las circunstancias diferenciales en cada caso.

Dos décadas después, Comer y Mayes (1991) afirman que la participación significativa de los padres es esencial para una instrucción efectiva, que las familias y las escuelas constituyen importantes fuentes de influencia en el desarrollo psicoeducativo de los niños, y que los mejores resultados se alcanzan cuando estas instituciones trabajan juntas.

El segundo programa de colaboración hogar-escuela es el Operation Higher Achievement (Walberg, Bole y Waxman, 1980). Un destacado comité formado por padres y educadores desarrollaron una serie de contratos que eran firmados por el superintendente del distrito, el director del colegio, los profesores, los padres y los alumnos de 1° a 6° de primaria. En los contratos se establecían los detalles específicos de las responsabilidades y funciones que cada parte debía de cumplir o realizar. Por ejemplo, los educadores firmaban contratos en donde se especificaban los servicios educativos que debían



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

proporcionarse a los estudiantes; por su parte, los padres acordaban proporcionar al estudiante un lugar fijo para el estudio en el hogar, animar a su hijo a comentar las actividades diarias que habían sucedido en la escuela, reconocer el progreso escolar de sus hijos, y cooperar con los educadores en relación a las materias curriculares, la asistencia y la disciplina.

La principal conclusión de los autores es que los niños progresan más si los profesores trabajan cooperativamente con los padres en pro de metas comunes.

Factores que influyen en la colaboración familia-escuela

Si como estamos viendo la investigación demuestra que existen múltiples beneficios asociados a la colaboración entre padres y profesores, ¿por qué los padres no están más implicados? Esta cuestión ha sido abordada por numerosas investigaciones al analizar las múltiples variables que moderan las relaciones familia-escuela. Estas variables han sido agrupadas y resumidas por Christenson, Rounds y Franklin (1992) en los siguientes apartados:

1) *Teorías explicativas de las relaciones que los investigadores y los profesionales toman como referencia.* Entre las teorías disponibles de las relaciones familia/ escuela las de Coleman (J 987), Epstein (1987b) y Swap (1990) son las más destacadas.

2) *Características de los niños y de los padres.* Aquí se hace referencia al impacto diferencial en las relaciones familia-escuela de variables como el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico familiar, el estatus marital, la duración de la jornada laboral de los padres, el género de los padres, el tamaño



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

de la familia, el género, edad y curso de los hijos. Los trabajos de Stevenson y Baker (1957) y Epstein y Dauber (1991) resumen gran parte de los resultados encontrados.

3) *Características de los profesores y las escuelas.* Dauber y Epstein (1959) destacaron la importancia relativa de las prácticas de las escuelas y de los profesores en la implicación de los padres. Los mejores y más consistentes predictores de la implicación de los padres, tanto en la escuela como en el hogar, son los programas escolares específicos y las prácticas concretas que los profesores emplean para promover y guiar la implicación de los padres.

4) *Actitudes de los padres y de los profesores hacia la implicación.* La investigación demuestra que los padres y profesores están de acuerdo sobre cuál debe ser el rol de los padres en la educación y sobre la importancia de la implicación de los padres en el éxito escolar de los hijos. Sin embargo, ambos colectivos no suelen ponerse de acuerdo sobre cuáles son las formas de implicación más válidas, dando lugar a relaciones competitivas y conflictivas (Fish, 1990).

5) *Aspectos vinculados a la interacción padre-profesional propiamente dicha.* Aunque los resultados sugieren que las relaciones padres/personal escolar son más positivas que negativas, los resultados también revelan que las relaciones son pobres para una parte de padres y de profesores (Christenson, Rounds y Franklin, 1992). Las cuestiones que se suelen considerar son la frecuencia, formas y procesos de comunicación entre los padres y los profesores, las percepciones y atribuciones sobre el rol y la actuación del otro en la relación, las diferencias estructurales entre el hogar y la escuela, y las cuestiones asociadas con la dominancia profesional o el grado de simetría o igualdad de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

estatus en las relaciones (Fernández Enguita, 1993).

3. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

El término *implicación de los padres* puede tener múltiples significados (Keith, J 991). Algunos escritores lo han usado para referirse a la participación de los padres en las actividades escolares; otros lo han usado para describir el interés de los padres en la vida social y académica de los estudiantes. Además, se han empleado otros términos para describir constructos similares o superpuestos, como el ambiente de aprendizaje en el hogar y las aspiraciones educativas y ocupacionales de los padres. No obstante, no queda claro cual de estas definiciones de la implicación de los padres es la más importante para el aprendizaje.

En la literatura del desarrollo del niño, la implicación de los padres se define como el grado en que un padre está comprometido con su rol de padre y con la promoción de un óptimo desarrollo del niño. Ej. el campo educativo, la implicación de los padres se ha centrado típicamente en una actividad específica, tales como asistir a los acontecimientos y actividades escolares, ayudar en la realización de los deberes o el número de contactos entre familias y escuelas.

Grolnick y Slowiaczek (1994) sugieren una conceptualización de la implicación de los padres en la educación de los niños que integra los constructos evolutivos y educativos, la implicación de los padres se define como "*los recursos que los padres dedican a su hijo en un área dada*". Esta definición reconoce en primer lugar que existe una diferencia entre la implicación global



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

de los padres con su hijo y la implicación en los procesos de instrucción de su hijo. Puesto que existen diferencias en los valores de los padres, el grado en que tienen su tiempo comprometido, en los recursos que disponen, etc., los padres pueden optar-o ser obligados- por dedicar su tiempo y energías diferencialmente a cada dominio (escolar, actividades sociales, atléticas, etc.). En segundo lugar, la definición destaca la naturaleza multidimensional en que los diversos recursos pueden ser considerados (Epstein. 1990).

Situándose en el terreno propiamente educativo, Henderson et al. (1986) resumen literatura sobre los tipos de implicación de padres, distinguiendo dos grandes tipos: a) aquellos en los que las actividades de los padres están dirigidas principalmente a fortalecer los programas escolares en su conjunto y sólo indirectamente a ayudara sus propios hijos (consejero, voluntario, financiando, defensor,...) y b) aquellos que implican a los padres en actividades de ayuda a sus propios hijos (ayudando en los deberes, reuniéndose con el profesor, asistiendo a acontecimientos escolares....).

Finalmente, es necesario señalar que las *meras de los programas de implicación de padres* pueden ser muchas y diversas. En opinión de Epstein (1990) todos los programas de implicación de padres persiguen una o varias de la tres metas básicas siguientes:

- (1) Cambiar la conducta de los padres. Incluye mejorar el conocimiento de los padres, las habilidades de paternidad, las interacciones y relaciones padres-hijo y las relaciones e interacciones padre-profesor. Quizás esta meta sea la más obvia y la más fácil de conseguir a corto plazo.
- (2) Incrementar el logro del estudiante y el éxito en la escuela. Sin lugar a dudas esta meta constituye la razón básica de la implicación de los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

padres para muchos educadores.

- (3) Una tercera meta de las relaciones familia/escuela consiste en ayudar a la escuela, los profesores, los directores y la administración educativa a planificar y desarrollar más eficazmente los programas escolares.

3.1. Dimensiones y componentes de la implicación de los padres en la educación

Resulta común referirnos a la implicación de los padres como una característica que los padres poseen en algún grado: es decir unos padres están muy implicados y otros muy poco. Sin embargo, esta forma de entender la implicación de los padres deja a un lado dos cuestiones importantes. Por una parte, ¿hacia dónde se dirige la implicación?, ¿en qué área o áreas vitales del hijo se implican los padres? Hay padres que pueden implicarse en las relaciones que sus hijos tienen con sus amigos, mientras que otros, por ejemplo, lo pueden hacer en los aspectos relativos a la vida escolar de su hijo. Por otra parte, en cada una de las áreas o dominios, la implicación de los padres puede manifestarse adoptando diferentes formas y diferentes intensidades. Así, dos padres que estén involucrados en apoyar a su hijo en cuanto que estudiante, pueden optar por hacerlo en direcciones diferentes, mientras que uno decide estar codo con codo con su hijo mientras éste hace los deberes, el segundo puede hacerlo negociando el horario de estudio, y de ello no podemos deducir que uno de ellos está más implicado que el otro; pero además, y como suele ocurrir, la implicación de los padres en un área dada se manifiesta en múltiples direcciones a la vez, adoptando en cada una de ellas niveles de intensidad o de frecuencia diferente. Así en el caso del primer padre del ejemplo anterior,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

también puede recurrir a hablar con el profesor, asegurarse de que su hijo disponga de los materiales (enciclopedias, por ejemplo) que le pueden ayudar a resolver adecuadamente sus tareas escolares, o manifestándole a su hijo que confía y espera que obtenga buenos resultados escolares, etc... Y en cada una de ellas puede adoptar niveles de implicación diferentes.

En relación a este segundo aspecto, es en el que tiene sentido hablar de dimensiones y componentes de la implicación de los padres. Ambos términos ayudan a definir la implicación de los padres en un sentido más extenso y operativo, y si bien comparten gran parte de su significado, cada uno de ellos incorpora un matiz diferente. Por dimensión cabe entender el nivel comportamental (afectivo, cognitivo, conductual) en el que se manifiesta la implicación de los padres. Incide más en el tipo de recursos o en un estilo implicativo que en las actividades concretas. Por componente se alude a cada una de las formas o elementos que configuran la implicación global de los padres. En definitiva, se puede afirmar que la implicación de los padres no es un constructo unitario, sino multidimensional y complejo.

3.1.1. Dimensiones de la implicación de los padres en la educación según Grolnick y Slowiaczek(1994)

Grolnick y Slowiaczek (1994), investigando las experiencias fenomenológicas que los niños tenían de la implicación de sus padres, identificaron tres dimensiones de la implicación de los padres: la implicación conductual, la implicación personal y la implicación cognitiva.

Los padres pueden manifestar su implicación abiertamente a través de su conducta, acudiendo a la escuela o participando en las actividades de unas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

jornadas de puertas abiertas, por ejemplo. Así, si el niño experimenta estas conductas, el padre puede estar modelando la importancia de la escuela. Además, estas conductas pueden proporcionar información a los padres sobre cómo ayudar a su hijo a manejar las experiencias escolares. Por otra parte, si el profesor percibe que el padre está implicado, puede empezar a dedicar más atención al niño o a comprender porqué el niño se comporta de una determinada forma, convirtiéndose de esta forma en el canal a través del cual tienen lugar los efectos de la implicación de los padres (Epstein y Becker, 1982). Este tipo de *implicación* recibe el nombre de *conductual*.

Los niños también pueden tener una experiencia afectiva del padre como dispensador o fuente de recursos, y sus efectos pueden ser distintos de los descritos anteriormente. La *implicación personal* de los padres incluye la experiencia afectiva de /os niños de que sus padres se interesan por la escuela y tienen interacciones agradables con ellos en torno a las cuestiones escolares. A través de esta forma de implicarse los padres pueden comunicarle al niño que tienen un sentimiento o actitud positiva hacia la escuela y hacia el niño.

Una tercera categoría de *implicación*, la *cognitiva o intelectual*, es aquella que supone exponer al niño a los materiales y actividades que le estimulen cognitivamente, tales como libros, documentales conversaciones sobre acontecimientos de actualidad. Según Laureau (1987) la promoción del desarrollo cognitivo de los hijos representa un rol históricamente nuevo para los padres.

Grolnick y Slou'iaczek (1994) evaluaron las tres dimensiones de la implicación de los padres a partir de los informes de los profesores y de los niños, proponiendo a su vez el uso de una serie de instrumentos de medida, que



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

debidamente combinados nos proporcionan puntuaciones o *índices* de la implicación de los padres:

a) *Implicación Continental*. Estaba formado por el *Parent-School Interaction Questionnaire-TeacherReport* y el *Parent-School Interaction Questionnaire-ChildReport*. Ambos cuestionarios estaban formados por los mismos cuatro ítems, en donde se preguntaba al profesor (o al niño) por la frecuencia con que su padre y su madre asistían a conferencias o reuniones con los profesores, actividades o eventos en la escuela.

b) *Implicación Personal*. Los niños cumplieron dos cuestionarios tanto para el padre como para la madre. El primero era la subescala "implicación" del *Parenting Context Questionnaire* (Grolnick y Wellborn, 1988). Esta escala fue definida como la dedicación de recursos psicológicos en un contexto de afecto positivo. Ejemplos de ítems son: "Mi madre conoce la mayor parte de lo que ocurre en mi escuela", "Mi padre me pregunta sobre lo que hago en la escuela". El Segundo instrumento fue el *Parental Involvement Measure* (Keith et al., 1986) que evalúa la percepción que el hijo tiene de la implicación de sus padres en sus actividades diarias. Ejemplo de ítems son: "Mi padre casi siempre sabe dónde estoy y qué estoy haciendo", "Mi madre sigue de cerca mi evolución en la escuela".

c) *Implicación Cognitiva*. Se emplearon dos escalas, la *Parent Involvement in Intellectual/Cultural Activities* en donde se le preguntaba a los niños la frecuencia con que sus padres compartían con ellos nueve actividades concretas (leer libros, leer periódicos, hablar sobre sucesos actuales,...) y la subescala de actividades intelectuales-culturales de la *Family Environment Scale* (Moos y Moos, 1981).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

3.1.2. *Componentes de la implicación de los padres en la educación según Keith (Keith, 1991; Keith et al.. 1993)*

Como hemos indicado al principio, las definiciones de implicación de los padres son muy diversas, pero en opinión de Keith (1991) suelen incluir normalmente medidas de las aspiraciones educativas de los padres, la comunicación padre-hijo, la estructura del hogar y la participación de los padres en las actividades escolares. De acuerdo con ello, Keith et al. (1993) han elaborado medidas compuestas para cada uno de estos componentes, en donde se combinan *medidas de implicación real* (aportadas por los padres) y *medidas de percepción de la implicación* (aportadas por el hijo). A continuación, describimos cada componente:

a) *Aspiraciones Educativas*. Incluye el informe de los padres (padre y madre) de sus aspiraciones educativas para su hijo, contestando a la pregunta ¿qué nivel educativo espera que alcance su hijo?, y la percepción de los hijos respecto de las aspiraciones educativas que sus padres tienen para ellos, contestando a la pregunta ¿qué nivel educativo piensas que tu padre -tu madre- espera de ti?

b) *Comunicación Padre-Hijo* Mide el número de ocasiones en que el hijo y sus padres mantienen conversaciones acerca de la escuela y de las actividades escolares. El nivel de comunicación padre-hijo se obtiene sumando la puntuación obtenida en el ítem ¿con qué frecuencia has hablado con tu padre (madre) sobre... y la puntuación alcanzada en el ítem ¿con qué frecuencia hablan usted o su pareja con su hijo sobre...?

c) *Estructura familiar*: Refleja el grado en que el ambiente familiar está orien-



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

tado hacia el aprendizaje. Incluye el informe de los padres sobre si en casa existen reglas sobre los deberes, alcanzar una nota media o ver la TV, y el informe del hijo sobre si sus padres revisan sus deberes o regulan el tiempo de TV.

d) *Participación en Actividades Escolares*. Incluye tanto el informe de los padres como el de los estudiantes sobre la frecuencia con que los padres participan en actividades escolares (trabajo voluntario, reuniones, visitas, asociaciones,...).

3.2. Hallazgos de la implicación de los padres en la educación de los hijos

De acuerdo con Christenson, Rounds y Gorney (1992) en la investigación realizada durante las dos últimas décadas sobre la implicación de los padres es fácil constatar la reiteración con que los autores se refieren a cinco hallazgos:

1) Los padres desean que sus hijos tengan éxito en la escuela, independientemente de su nivel de estudios, ingresos, etnia e historia familiar. Sin embargo, no saben cómo ayudar a sus hijos (Epstein, 1986).

2) La implicación de los padres en la educación supone tanto su participación en la escuela como en el hogar (Epstein, 1987a). Esta definición es mucho más amplia que la que reconoce la mayoría de los educadores, quienes circunscriben la implicación de los padres a las aportaciones económicas y a su colaboración en el funcionamiento de la escuela.

3) Cuando los padres perciben su participación como directamente vinculada



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

con el logro de sus propios hijos un mayor número de padres se implican más en la educación de los hijos y lo hacen de forma más consistente (Rich, 1987).

4) Los esfuerzos de los profesores y de las escuelas para implicar a los padres predicen mejoría implicación real de los padres que los niveles educativos y laborales de los padres. Los programas de implicación de los padres que tienen más éxito son aquellos que van dirigidos a todos los padres, y son a su vez más comprensivos, convenientes, relevantes y colaborativos (Henderson, 1987). En la actualidad las escuelas están reemplazando las referencias a los "padres" por la expresión más amplia de "familia", y están dejando de insistir en los "déficit de la familia" para ir prestando cada vez más atención a "los recursos de la familia" (Davies, 1991). De esta forma se configura una definición de la implicación de los padres más extensa y positiva.

5) Se acepta la noción de "responsabilidad compartida" entre los padres y los educadores en el aprendizaje del estudiante como esencial en el éxito de todos los estudiantes (Epstein, 1987b; Swap, 1990). Por esta razón, Seeley (1989) proclamó que la implicación de los padres debería ser un aspecto fundamental en las reformas educativas.

No obstante, a pesar de los numerosos esfuerzos de colaboración familia-escuela y de la importancia que se le atribuye, es mucho mayor la retórica empleada que la realidad de la implicación de los padres en la educación. Se corre, por tanto, el peligro de que se convierta en un bonito cliché (Massic, 1989), si no se le dedican los esfuerzos financieros, de personal, de investigación y de formación necesarios.

3.3. Efectos de la implicación de los padres en la educación de los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

hijos

Christenson, Rounds y Franklin (1992) se preguntan por qué los padres y los profesores deberían colaborar. La respuesta la encuentran en la conclusión unánime a la que se llega en las revisiones realizadas en la última década (Henderson, 1999): la implicación de los padres tiene efectos positivos no sólo en los estudiantes, sino también en los padres, en los profesores y en las escuelas. Ahora bien, los resultados encontrados, aunque siempre positivos, varían en función de la edad de los estudiantes, de la definición que se emplea de la implicación de los padres y de los criterios adoptados para definir los resultados de aprendizaje (Keith, 1991). Además, ello no implica que se trate de un proceso sencillo; en este sentido, Fine (1990) identificó un amplio número de fuentes de conflicto entre el hogar y la escuela y Fish (1990) alertó sobre las barreras que dificultan la colaboración entre ambas instituciones, especialmente en el caso de familias con hijos con handicaps.

De acuerdo con las revisiones realizadas, las conclusiones que se derivan sobre los efectos de la implicación de los padres en la educación son las siguientes:

1. La implicación de los padres se relaciona positivamente con el logro académico de los estudiantes, con independencia de que el criterio de logro sean las calificaciones escolares de sus profesores, las puntuaciones obtenidas en tests estandarizados de competencia o las medidas de logro académico a largo plazo.
2. La implicación de los padres también afecta positivamente la conducta no-cognitiva del alumno: mejora la asistencia a la escuela, las actitudes



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

sobre la escuela, la madurez, el auto concepto y el comportamiento.

3. La implicación de los padres es beneficiosa para los mismos padres (muestran actitudes más positivas hacia la escuela y el personal escolar, perciben las relaciones con sus hijos de forma más satisfactoria,...), los profesores (se vuelven más competentes en sus actividades profesionales e instruccionales, desarrollan un curriculum más centrado en el niño,...), la comunidad (los padres y los profesores adquieren un mayor número compromisos comunitarios y buscan más frecuentemente apoyos en la comunidad, ...) y las escuelas (establecen criterios de logro más ajustados y desarrollan expectativas de ¿vito para todos los niños....).
4. Todas las formas de implicación de los padres parecen ser exitosas. Sin embargo, las más efectivas son las que son más comprensivas, están bien planificadas y tienen una duración más larga.
5. La implicación de los padres que se inicia en los primeros niveles educativos produce ganancias en logro más significativas y duraderas.

Olmstead (1991) revisa los datos disponibles de los 20 primeros años de funcionamiento del *Follow Through Program* e informa de resultados positivos de la implicación de los padres en tres áreas: los padres como consejeros (nivel nacional, escolar y con su propio hijo), tomando decisiones, y los padres como educadores (ayudando en las aulas o guiando actividades instruccionales en el hogar).

3.4. Niveles y tipos de la implicación de los padres en la escuela

Muchos investigadores han intentado clasificar los tipos de implicación de los padres (Greenwood y Hickman, 1991). Williams y Chavkin (1989) enumeran



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

seis roles de los padres en la escuela: 1) como audiencia de las actividades y eventos que tienen lugar en la escuela, 2) como tutor de sus hijos en el hogar, 3) como reforzador de programas, 4) como defensor de los derechos de los hijos, 5) como aprendiz en materias escolares o en habilidades de crianza, y 6) como sujeto que toma decisiones en diversas situaciones y temas.

De forma parecida, para Berger (1991) la participación de los padres en las escuelas incluye al menos cinco niveles de implicación, desde un *activo socio de los profesores* a un *pasivo reforzador de los programas y propuestas de la escuela*: 1) padre como un activo socio y líder educativo en casa y en la escuela; 2) padre como co-decisor; 3) padre como voluntario o trabajador remunerado en la escuela; 4) padre como un enlace entre la escuela y el hogar reforzando los deberes; y 5) padre como reforzador de las metas educativas de la escuela.

3.4 La propuesta de Epstein (Epstein, 1988; Epstein y Dauber, 1991)

Una de las propuestas más coherente, global y con un mayor respaldo de la investigación es la desarrollada por Joyce Epstein en *The Center for Research on Elementary and Middle Schools at the Johns Hopkins University*. El Trabajo del grupo de Epstein está más interesado en investigar en qué grado las prácticas de los profesores y de las escuelas pueden cambiar las conductas familiares e influir en los ambientes familiares para que contribuyan al éxito de todos los estudiantes, que en estudiar cómo la estructura y las prácticas familiares afectan la conducta y el rendimiento académico de los hijos.

Epstein (1988) sugirió una tipología de cinco tipos principales de implicación de padres. Con posterioridad, Epstein y Dauber (1991) incorporaron una sexta



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

modalidad: la colaboración con instituciones y servicios comunitarios.

- a. Hacen parí/cipes ' a todos los padres, en cómo organizan las actividades y Obligaciones básicas de los padres. Se refiere a las responsabilidades de las familias con respecto a los siguientes aspectos (1) el bienestar y la salud de los niños;(2) asegurarlas habilidades que los niños necesitan poseer para estar preparados para asistir a la escuela (3) la supervisión, la disciplina y la guía de los hijos en cada periodo de desarrollo; y las condiciones positivas del hogar que apoyan el aprendizaje escolar) la conducta apropiada para cada nivel escolar.
- b. Obligaciones básicas de la escuela. Se refiere a la frecuencia y las formas de comunicación de la escuela con la familia sobre los programas y actividades de la escuela y el progreso de los hijos (notas, informes, avisos, boletines de notas, reuniones, conferencias, etc...).
- c. Implicación de los padres en la escuela. Abarca las actividades realizadas por los padres como voluntarios (padres que ayudan a los profesores, administradores o a los niños en las aulas o en otras áreas de la escuela) y como audiencia (padres que vienen a la escuela a observar lo que hacen los estudiantes en el aula, asisten a actividades deportivas u oíros eventos que tienen lugar en el colegio) como manifestación de apoyo a la escuela.
- d. Implicación de los padres en actividades de aprendizaje en el hogar. Se refiere a iniciativas de los padres, o a demandas de ayuda formuladas por los hijos, y sobre todo a requerimientos o guías que los profesores hacen u ofrecen a los padres para que apoyen en casa a su propio hijo en actividades de aprendizaje.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- e. Implicación de los padres en actividades de consejo y gobierno de la escuela. Se refiere a la participación de los padres en asociaciones u organizaciones de padres-profesores, consejos escolares, u otros comités o grupos de la escuela, área, comunidad o país. También incluye las actividades de los padres y de grupos independientes de la comunidad que tienen como fin enriquecer el trabajo de la escuela.
- f. Colaboración e intercambios con organizaciones comunitarias. Incluye la coordinación de servicios de la comunidad para desarrollar programas escolares en apoyo al aprendizaje de los niños (cuidado de los niños después del horario escolar, servicios de salud,...). Se refiere a contactos con servicios comunitarios y con empresas que podrían compartir responsabilidades en la educación de los niños, como puede ser proporcionando materiales de juego y libros a los niños de familias con bajos ingresos. Finalmente es necesario recordar que las escuelas varían en la importancia que \ conceden a cada uno de estos tipos de implicación, en el grado en que en cómo y cuándo evalúan la efectividad de cada una. Asimismo, conviene subrayar que cada uno de los tipos de implicación persigue metas diferentes, se realiza en emplazamientos diferentes (escuela, hogar, comunidad), incluye actividades diferentes, requiere materiales y procedimientos distintos y, sobre todo, varía en el grado en que está presente y se convierte en un ingrediente cotidiano en las organizaciones escolares.

3.4.2. Niveles de implicación de los padres en la educación

La implicación de los padres en las escuelas puede variar en función del rol que



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

se atribuye a los padres en cada sociedad, del nivel del sistema educativo o social en el que la participación de los padres tienen lugar, y del enfoque empleado para analizar la implicación de los padres.

Meighan (1989) afirma que el rol a desempeñar por los padres en las escuelas y la educación varía de unos países a otros, e incluso dentro de cada uno, y en función del tipo de escuela. El rango de definiciones de estos roles abarca desde las más rígidas y limitadoras a las más flexibles y potenciadoras del desarrollo:

1. *Los Padres como problemas.* El padre es visto como negligente, escasamente preparado, principal fuente de las dificultades de los hijos y, en última instancia, interfiriendo en las tareas de la escuela. Desde esta postura, el objetivo consiste en mantener a los padres lo más alejados posible de la escuela.

2. *Los Padres como policías.* Es el caso opuesto al anterior: "los profesores son el problema", y los padres deben velar porque los profesores cumplan con sus obligaciones. Este rol se observa cuando se exige que los padres sean mayoría en los Consejos Escolares, como es el caso de la Ley de Educación promulgada en 1988 en Inglaterra.

3. *Los Padres como para-profesionales de ayuda.* Los padres son percibidos como una parte de la solución. Los padres se convierten en recursos, en colaboradores de la escuela.

4. *Los Padres como activos compañeros.* A diferencia del anterior, a los padres se les reconoce la potestad de tomar iniciativas. Tutores, programas y padres



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

operan de forma coordinada

5. *Los padres como educadores de preescolar.* El hecho de que los niños cuando llegan a las escuelas sean capaces de hacer un buen número de cosas por si solos demuestra la competencia de los padres como educadores. Ante ello, nos encontramos con dos posturas: la de los docentes que piensan que si ellos no han interferido en la labor de los padres, los padres no tienen porqué hacerlo ahora y la de aquellos que desean seguir utilizándolos como compañeros o ayudantes en el aprendizaje de algunas habilidades.

Los Padres como los educadores de mayor calidad. Se trata de una minoría de padres que han optado por retener el control sobre la educación de sus hijos y acogerse al derecho de la ley. Estos padres se agruparon en 1976 en *la Education Otherwise* en Inglaterra y en 1984 en *la Growing Without Schooling* en Estados Unidos con el apoyo energético de John Holt.

Según Conoley (1987), los padres pueden estar comprometidos en la educación de sus hijos al menos en 4 niveles, que de menor a mayor implicación son:

Nivel 1: compartir información básica entre la escuela y el hogar.

Nivel 2: participar en programas de colaboración escuela-hogar o establecer posibles sistemas de comunicación escuela-hogar.

Nivel 3: asumir responsabilidades de forma activa en la escuela, disminuyendo la discontinuidad escuela-hogar.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Nivel 4: incluye la educación recíproca entre padres y educadores.

Desde un punto de vista organizacional, Goldring (1991) afirma que la implicación de los padres está asociada a demandas ideológicas. La existencia de una alta correlación del nivel de implicación de los padres con el desarrollo de actividades alternativas en los programas escolares, por una parte, y con la intensidad con que los padres defienden sus posiciones ideológicas o participan en organizaciones constituidas formalmente, por otra, apoya este argumento. Analizando diversas variables de tipo organizacional, este autor distingue varios niveles de implicación:

a) *A nivel nacional o de localidad.* Se pueden distinguir diferentes formas como la constitución de *corniles de acción* (padres que tienen intereses comunes en una determinada parcela se organizan, por ejemplo en educación especial), la organización *a través de otros grupos y asociaciones* (sindicatos, organizaciones de mujeres, partidos políticos) y la participación en los *Consejos Escolares* en sus diferentes modalidades. Este nivel se caracteriza por la enorme distancia en capacidad organizativa que existe entre las burocratizadas murallas de las administraciones educativas y las dificultades de los padres en lograr una organización "estable". No obstante, es evidente que muchas decisiones se adoptan en este nivel por lo que la participación de los padres a este nivel es necesaria.

b) *A nivel de centro.* En este nivel el director del centro escolar juega un papel decisivo en el grado de implicación permitido, logrado o deseado de los padres, tanto en lo que se refiere a su intensidad como a su efectividad. En opinión de este autor, los elementos claves del comportamiento del director que inciden en el nivel de participación alcanzado por los padres son: cómo interpreta su



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

posición (responsabilidad) intermedia entre padres y profesores, cómo percibe el papel de los padres en la escuela y cómo reacciona ante las demandas de participación de los padres.

En este sentido, las opiniones entre los directores están divididas. Para unos, los padres son fuente de recursos y están natural y honestamente interesados en sus hijos y en la escuela, por lo que intentan transmitirles su interés en que participen en los programas organizados por la escuela. Para otros, la interacción con los padres es una de las tareas que les resulta más pesada, y, en consecuencia, invierten sus esfuerzos en denunciar frecuentemente tanto la no-cooperación de los padres como que los padres mantienen una postura abiertamente crítica frente a la escuela. De más a menos frecuentes, las formas de reaccionar de los directores ante las demandas de participación de los padres son:

- ~ *La socialización:* el director moldea las actitudes y expectativas de los padres de forma que sean lo más similares posible a los objetivos, valores y modos operandi de la escuela.
- ~ *La coalición colaboradora:* viene definida por periodos de tiempo en que director y padres están de acuerdo con una meta y trabajan juntos para lograrla. No está institucionalizada. Es más probable en centros homogéneos.
- ~ *La formalización:* intenta disminuir, dilatar o relegar los contactos director-padres, bien creando una infraestructura burocratizada-jerarquizada que actúa de parachoques, bien recaptando o absorbiendo a los representantes de los padres o de la comunidad. Es habitual en centros en donde las familias son de bajo nivel socioeconómico.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

c) *A nivel de aula*. Este nivel viene definido por la frecuencia, intensidad y dirección de las relaciones padre-profesor (tutor). Los niveles anteriores, el estatus socioeconómico de los padres y el estatus relativo del hijo entre sus compañeros influyen en el tipo de relación que se establece entre padre-tutor.

En general, se puede decir que las interacciones profesores-padres son pocas numerosas, institucionales, rutinarias, rituales y unidireccionales. Estas características pueden ser explicadas atendiendo a una serie de factores de la estructura organizacional: el esquema de encuentro entre padres y profesores predominante; el desacuerdo entre ambas partes sobre el nivel de profesionalidad que el rol de profesor merece; y la tremenda diferencia entre los patrones de interacción entre los estudiantes y sus profesores, por una parte, y los niños y sus padres por otra.

3.5. Elementos básicos de los programas eficaces de implicación de padres

Williams y Chavkin (1989), en el *Southwest Educational Development Laboratory*, describieron las características de "programas prometedores de implicación de padres" que estaban teniendo lugar en cinco estados americanos entre 1986-88. En base a la información obtenida a partir de entrevistas realizadas a educadores participantes con experiencia en esta área y apoyándose en las evaluaciones realizadas por los Consejos Escolares a nivel local y de distrito, identificaron siete (características básicas de los mismos:

1. *Elaboración de propuestas escritas*. Los programas disponían de normas escritas que legitimaban la importancia de la implicación de los padres y ayudaban



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

a estructurar el contexto para las actividades del programa. Estas normas ayudaban tanto a los equipos directivos como a los padres a comprender mejor en qué forma los padres debían participar en el programa. Estas normas también concedían a los superintendentes la influencia necesaria en la Administración Central, respecto de los edificios y el personal de la escuela, para asegurar que el programa para padres ocupara un lugar central en la programación de la escuela.

2. *Apoyo de la Administración.* El apoyo de la Administración se manifestaba, al menos, en tres direcciones diferentes: a) identificar los fondos del presupuesto principal que debían destinarse a implementar los programas; b) dotar los recursos materiales necesarios para complementar las actividades específicas del programa; y(c) designar el personal necesario para dirigir o guiar las actividades.

Entrenamiento. Todos los programas eficaces disponían de sesiones de entrenamiento dirigidas tanto a los padres como al personal de la escuela. Estos esfuerzos se extendían en el tiempo y se centra bañen desarrollar habilidades de colaboración, incluyendo tópicos como mejorar las reuniones padres/profesor, apoyar el aprendizaje escolar en el hogar y trabajar conjuntamente profesores y padres en la toma de decisiones.

Orientación asociativa. El elemento esencial de estos programas era su orientación asociativa. El énfasis en esta trayectoria se reflejaba en actividades como planificar, establecer metas, definir de roles, evaluar programas, desarrollar estrategias de apoyo a la escuela y a la instrucción, percibir necesidades y establecer los estándares de la escuela conjuntamente. Estas actividades de implicación capacitaban a los padres y al personal de la escuela



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

para desarrollar sentimientos de identificación y de orgullo.

3. *Comunicación bidireccional.* En estos programas la comunicación padres/profesores era frecuente y regular. Los padres se sentían cómodos acudiendo a la escuela, compartiendo ideas y hablando sobre diferentes asuntos. El personal escolar no se sentía amenazado por la presencia de los padres, sino que les daba la bienvenida y los implicaba en actividades de aprendizaje relevantes para los estudiantes. Evidentemente, cada escuela desarrollaba aquellos medios de comunicación que mejor servían para los padres.
4. *Red de Servicios.* Los programas establecían conexiones con otros programas para compartir información, recursos y experiencia técnica. Ejemplos de red de conexiones eran el *Telephone Hotline* in Houston, el *Coffee Klatches* in Little Rock, y el *Parent Interaction Rooms* in Tulsa.
5. *Evaluación.* Estos programas realizaban con regularidad actividades de evaluación tanto de (as principales fases como de las conclusiones de cada ciclo o fase. Esta actividad capacitaba a los padres y al personal escolar para llevar a cabo continuas revisiones del programa, y al tiempo aseguraba el fortalecimiento de la asociación entre padres y profesores.

Por su parte, Olmstead (1991) ofreció también siete sugerencias de carácter general para implementar programas de implicación de los padres en las escuelas: 1) discutir las actitudes del personal de la escuela hacia la implicación de los padres; 2) establecer metas del programa que respondan a las necesidades de la escuela y de las familias; 3) incluir padres y personal escolar en la dirección del programa; 4) incluir diversos tipos de actividades de implicación de padres; 5) utilizar las visitas al hogar para implicar a aquellos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

padres que no responden a las invitaciones o comunicaciones de la escuela; 6) incrementar la asistencia de los padres a las reuniones mediante empleo de una amplia variedad de medios; y 7) implementar algún componente en el programa en el que los padres sean vistos como educadores.

Obviamente, no existe un programa de implicación de los padres perfecto que pueda servir como modelo para los otros. Sin embargo, las características a las que nos hemos referido pueden ser usadas como esquema para desarrollar programas de implicación de los padres; es más, los programas caracterizados por estos elementos parecen abrir cada vez más posibilidades de participación.

ANEXO 3

Gerónimo, es un estudiante, al que se le hizo matrícula condicional, determinada por la rectora, debido a que presenta comportamientos inadecuados, sin embargo, sigue con episodios de indisciplina dentro del aula, y con actitudes asociales, y de violencia hacia sus compañeros sin ninguna razón.

La maestra ya no se cree con capacidad para afrontar esta situación, por eso, decide mandar el estudiante para la casa. ¿usted como padre de Gerónimo que haría, como cuando y con quien hablaría?

Doña Sandra, tiene problemas para ir por los informes de su hija, informes que solo se entregarán el día señalado ... ¿usted que haría en el caso de doña Sandra?, ¿como cuando y con quien hablaría?

El coordinador de la institución, ha dado la orden al portero de no dejar entrar a ningún estudiante después de que hallan dado inicio a las clases. A Salomé se



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

le presentó un inconveniente en el camino, por lo tanto llegó tarde y, como era de esperarse, el portero no la dejó entrar. ¿que haría usted padre de familia, como cuando y con quien hablaría?

Karla se enfermó de varicela, por lo tanto, no pudo asistir por una semana a la escuela. ¿Usted que haría, cuando y con quien?

ANEXO 4 (REFLEXIÓN)

DEPENDE DE LA FORMA

Un Sultán soñó que había perdido todos los dientes. Después de despertar, mandó llamar a un Sabio para que interpretase su sueño.

-¡Qué desgracia Mi Señor!, exclamó el Sabio. Cada diente caído representa la pérdida de un pariente de Vuestra Majestad.

-¡Qué insolencia!, gritó el Sultán enfurecido.

¿Cómo te atreves a decirme semejante cosa? ¡Fuera de aquí!

Llamó a su guardia y ordenó que le dieran cien latigazos.

Más tarde ordenó que le trajesen a otro Sabio y le contó lo que había soñado.

Éste, después de escuchar al Sultán con atención, le dijo:

-¡Excelso Señor! Gran felicidad os ha sido reservada. El sueño significa que sobrevivirás a todos vuestros parientes.

Se iluminó el semblante del Sultán con una gran sonrisa y ordenó que le dieran cien monedas de oro. Cuando éste salía del Palacio, uno de los cortesanos le dijo admirado:

-¡No es posible! La interpretación que habéis hecho de los sueños es la misma que el primer Sabio. No entiendo por qué al primero le pagó con cien latigazos y



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

a ti con cien monedas de oro.

-Recuerda bien amigo mío, respondió el segundo Sabio, que todo depende de la forma en el decir... uno de los grandes desafíos de la humanidad es aprender a comunicarse.

De la comunicación depende, muchas veces, la felicidad o la desgracia, la paz o la guerra. Que la verdad debe ser dicha en cualquier situación, de esto no cabe duda, mas la forma con que debe ser comunicada es lo que provoca en algunos casos, grandes problemas.

La verdad puede compararse con una piedra preciosa. Si la lanzamos contra el rostro de alguien, puede herir, pero si la envolvemos en un delicado embalaje y la ofrecemos con ternura ciertamente será aceptada con agrado.

BIBLIOGRAFIA

- GARCIA B. Francisco Juan. 1996” La Participación de las familias en la Educación de los Hijos” En: Clemente, R; Hernández C. (comp.)*Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe, pp.257-277.

ACTA DE CAPACITACIÓN #3

FECHA: 6 de Agosto del 2008

TEMA: Manejo de la autoridad

OBJETIVOS.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- ◆ Sensibilizar a los padres de familia, sobre las formas en que pueden ejercer la autoridad en el hogar.
- ◆ Construir con los padres de familia, el tipo de autoridad mas adecuado para la educación de los hijos.

ACTIVIDADES

1. Reflexión. “carta de un hijo a todos los padres del mundo” (anexo1).
2. Ronda “piña, limón, limonada”.
3. Dramatización de caso, y exposición de temática “manejo de autoridad” (anexo2).
4. Evaluación.

RECURSOS

- ✓ Aula de clase.
- ✓ Papel de color.
- ✓ Marcadores.
- ✓ Papel periódico.

DESARROLLO



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

1. REFLEXION

Al iniciar la capacitación se lee a los participantes una reflexión titulada “Carta de un hijo a todos los padres del mundo”, y al finalizar ésta, la maestra de apoyo encargada de la actividad, da una enseñanza sobre la lectura abordada:

”Los padres son los principales gestores de la buena educación de los hijos; ellos son los encargados de impartir la norma, e inculcar valores desde el hogar, y a su vez se convienen en figuras de autoridad y respeto para los hijos”.

2. Ronda “piña, limón, limonada”.

Para llevar a cabo la temática central. Primero que todo, se les pide a los padres que realicen un círculo, y cogidos de la mano giren hacia la derecha cantando una canción dirigida por una maestra de apoyo.;

“piña limón limonada, vamos a jugar, y el que quede solo, ese quedara”.

Cuando se termine de cantar, se indica el número de personas que deben conformar los grupos rápidamente. Esta ronda se hace hasta lograr dividir los grupos en cuatro subgrupos.

3. Dramatización de caso, y exposición de temática “manejo de autoridad”

Se conforman grupos, a cada uno se le entrega un caso que deberá dramatizar de acuerdo al tipo de autoridad (sobre protector, autoritario. Permisivo o asertivo). En la medida que cada grupo realiza su dramatización, los demás participantes expresan el tipo de autoridad que han evidenciado. Luego se hace el cierre y aclaración de inquietudes.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

4. Evaluación:

Se pegan papelitos de diferentes colores por todo el salón. Estos contienen características pertenecientes a los 4 tipos de autoridad que se han expuesto. En el piso del salón se encuentran 4 papeles que contienen, cada uno, un nivel de autoridad. Cada papá debe coger como mínimo dos papelitos y de acuerdo a la característica que este contenga, lo debe pegar debajo del nivel de autoridad al que considere que pertenece.

ANEXOS

ANEXO1:

REFLEXION

CARTA DE UN HIJO A TODOS LOS PADRES DEL MUNDO:

- NO ME DES TODO LO QUE PIDO. A veces sólo pido para ver cuánto puedo sacar.
- NO ME GRITES. Te respeto menos cuando lo haces y me enseñas a mí también, y yo no quiero hacerlo.
- NO ME DES SIEMPRE ORDENES. Si en vez de órdenes a veces me pidieras las cosas, yo lo haría más rápido y con más gusto.
- CUMPLE LAS PROMESAS, BUENAS O MALAS. Si me prometes un premio, dámelo, pero también si es un castigo.
- NO ME COMPARES CON NADIE, ESPECIALMENTE CON MI HERMANO O HERMANA. Si tú me haces lucir mejor que los demás alguien va a sufrir. Y si me haces lucir peor, seré yo quien sufra.
- NO CAMBIES DE OPINION TAN AMENUDO SOBRE LO QUE DEBO HACER.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Decide y mantén esa decisión.

- **DEJAME VALERME POR MI MISMO.** Si tú haces todo por mí, yo nunca podré aprender.
- **NO DIGAS MENTIRAS DELANTE DE MI, NI PIDAS QUE LAS DIGA POR TI, AUNQUE SEA PARA SACARTE DE UN APURO.** Me haces sentir mal y perder la fe en lo que me dices.
- **CUANDO YO HAGO ALGO MALO, NO ME EXIJAS QUE TE DIGA EL POR QUE LO HICE.** A veces ni yo mismo lo sé.
- **CUANDO ESTAS EQUIVOCADO EN ALGO, ADMITELO Y CRECERA LA OPINION QUE YO TENGO DE TI Y ME ENSEÑARAS A ADMITIR MIS EQUIVOCACIONES TAMBIEN.**
- **TRATAME CON LA MISMA AMABILIDAD Y CORDIALIDAD CON QUE TRATAS A TUS AMIGOS.** Que seamos familia no quiere decir que no podamos ser amigos también.
- **NO ME DIGAS QUE HAGA UNA COSA SI TU NO LAS HACES.** Yo aprenderé y seré siempre lo que tú hagas, pero nunca haré lo que tú digas y no hagas.
- **ENSEÑAME A AMAR Y CONOCER TUS CREENCIAS.** No importa si en el colegio me quieren enseñar, porque de nada vale si yo veo que tú ni conoces ni amas aquello que quieres que me enseñen.
- **CUANDO TE CUENTE UN PROBLEMA MIO NO ME DIGAS: "NO TENGO TIEMPO PARA BOBERIAS" o "ESO NO TIENE IMPORTANCIA".** Trata de comprenderme y ayudarme.
- **Y QUIEREME Y DIMELO.** A mí me gusta oírte lo decir, aunque tú no creas necesario decírmelo.

¡¡¡GRACIAS!!!

ANEXO 2:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

SUSTENTO TEÓRICO

Cada familia tiene estilos diferentes de educar a sus hijos, esto se relaciona con el manejo de autoridad que se ejerce dentro de la misma. A continuación se presentan los diferentes estilos más comunes en las familias contemporáneas de ejercer la autoridad,

ESTILO PERMISIVO

Son padres con una actitud general positiva hacia el comportamiento del niño; aceptan sus conductas, deseos e impulsos, y usan poco o no usan el castigo. Acostumbran a consultar al niño sobre las decisiones que afecta a la familia. Sin embargo, no le exigen responsabilidad ni orden. Permiten que el niño se auto-organice al máximo, no existiendo a menudo normas que estructuren la vida cotidiana (por ejemplo: tiempo de ver la televisión u acostarse). Utiliza el razonamiento, pero rechazan el poder y el control del niño.

Sus hijos, debido fundamentalmente al bajo nivel de exigencia y control al que se enfrentan, tienden a:

- Tener problemas para controlar sus impulsos.
- Tener dificultades a la hora de asumir responsabilidades.
- Ser inmaduros y con baja autoestima.

Consideran que los hijos son buenos y saben qué tienen que hacer. Hay que darles todo lo que piden, especialmente aquello que los padres no pudieron tener.

Consecuencias educativas:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Al no tener un código de conducta marcado, los hijos no suelen tener referentes, y por tanto, no saben a qué atenerse.
- Les faltan hábitos de esfuerzo, de trabajo para ponerse a la realización de un proyecto personal. Tienden a la labilidad emocional.

ESTILO AUTORITARIO

La razón es siempre de los padres. Consideran que el respeto de los hijos proviene del temor. Los padres imponen las soluciones en los conflictos que se plantean. Los padres dirigen y controlan todo el proceso de toma de decisiones. Critican a la persona ("eres un inútil"), no las acciones de la persona, lo que genera una baja autoestima.

Son aquellos que exigen obediencia y autoridad y son partidarios del uso del castigo y la disciplina para controlar los comportamientos que no se consideran correctos. Son padres que dicen, " porque lo digo yo ", que no facilitan el diálogo en la familia, poco comunicativos y poco afectuosos.

Características

- Máximo control / mínimo afecto. Los padres como definidores únicos de las necesidades de los hijos "porque te lo digo yo".
- Seguimiento de normas tosco pero intenso, cumplimiento inmediato de la demanda "Ahora mismo haces..." El 60% de los comentarios a los hijos es para darles órdenes.
- Uso frecuente de castigos físicos, verbales o reprimenda desaprobatória "ya estás siendo... como siempre" y privaciones de privilegios, recompensas e incluso del amor.
- Generalmente los padres tienen escasos recursos emocionales, gran dificultad para controlar los sentimientos de enfado o desaprobación hacia el hijo y lo



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

sacan de forma impulsiva hacia el hijo, lo que dificulta la comunicación.

- Carencia de habilidades negociadoras, comunicación unidireccional padres-hijos y ausencia de diálogo.
- Falta de control de sentimientos, de situaciones.
- Ignora lo normal / Controla lo excepcional / Castiga el mínimo error.

Características de los hijos

- Puede que los hijos destaquen académicamente y puedan acatar muy bien las normas (o pueden rebelarse).
- Se sienten culpables ante no poder cumplir todas las expectativas de los padres, volviéndose resignados, o escapan ante ello (huidas), o tienen "máscara" actuando de una manera u otra según estén presentes o no sus padres.
- Muy rígidos y dificultad de cambiar planes...
- Poco auto- concepto y autonomía personal.
- Alto autocontrol pero desde fuera (modelo guardia de tráfico y en su presencia respeto las normas.
- A corto plazo es socializador pero a la larga:

Regla estricta →desafío →regla más estricta →mayor desafío.

- Tiende a sentir rencor, angustia, culpabilidad y a escapar de todo ello.

Suelen ser agresivos, si la descargan sobre sí se muestran huraños, culpables de no se sabe qué, se minusvaloran, son propensos a enfermedades psicosomáticas, úlceras, fobias, terrores nocturnos, están enfermos aunque parezcan "modositos". Si la descargan sobre otros pegan al pequeño al que culpan de la falta de afecto de los padres para con él, en la escuela, rompiendo cosas... Y al ser así los demás



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

se distancian más de ellos, se sienten menos queridos y aumenta su agresividad = círculo vicioso.

Consecuencias educativas:

- Pueden generar en los hijos sentimientos de culpabilidad ante la imposibilidad de no cumplir los deseos de sus padres.
- Favorecen sentimientos de agresividad, de odio, al no sentir los hijos la suficiente autonomía personal.
- Potencian conductas engañosas en los hijos para poder pasar el control de los padres.

ESTILO ASERTIVO

Son padres afectuosos que refuerzan con frecuencia el comportamiento del niño e intentan evitar el castigo; son también más sensibles a las peticiones de los niños. Sin embargo, no son padres indulgentes con sus hijos, más bien al contrario, los controlan y dirigen, pero son conscientes de sus sentimientos, puntos de vista y capacidades evolutivas. A menudo, además les explican las razones que han originado un control o castigo. No acceden ante los lloros; gimoteos o impertinencias, pero es posible que cambien de postura tras escuchar los argumentos que el niño les ofrece. Además, plantean a los niños exigencias de madurez e independencia.

Características

- Máximo afecto/control adecuado a la edad.
- Sensibilidad hacia las necesidades del hijo y su aceptación como ser diferenciado y único (Aceptación incondicional).
- Normas claras, con firme seguimiento mediante el uso de mandatos, refuerzos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

positivos y si es necesario de castigos.

- Estimulación de la independencia de los hijos con responsabilidad y libertad adecuada a la edad.
- Comunicación abierta y bidireccional padres/hijos.
- Se fomenta un proceso de control externo (normas) control interno (valores interiorizados) que él vaya asumiendo.
- En el asertivo se sabe con antelación las consecuencias del cumplimiento o no de las normas y eso no depende del estado de ánimo de los padres sino de lo hablado previamente. Se valora lo normal, se refuerza lo bien hecho, se destaca lo excepcional, se ignoran las pequeñas desviaciones (como propias del aprendizaje) y se corrigen las grandes.

Los hijos de estos padres son los que muestran características más deseables en nuestra cultura, estas son:

- Desarrollan en los hijos el sentido de responsabilidad para que asuman las consecuencias de sus actos.
- tener niveles de autocontrol y autoestima.
- Ser capaces de afrontar situaciones nuevas con confianza e iniciativa
- Ser persistentes en lo que inician.
- Ser niños que se relacionan fácilmente con otros, independientes y cariñosos.
- Poseen criterios personales acerca de cuestiones morales (sus opiniones han sido elaboradas por ellos).
- Inducen en los hijos habilidades de trabajo en equipo.
- Los hijos aprenden actitudes de cooperación, de toma de decisiones y respeto por las reglas.

Características de los hijos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Alta autoestima, creatividad, auto-confianza.
- Capacidad para tomar decisiones, que al elegir siempre se pierde.
- Capacidad de relación y cooperación con los demás.

ESTILO SOBREPOTECTOR

Tratan de evitar que sus hijos se enfrenten a las dificultades de la vida, y van quitándoles obstáculos. En los conflictos, los hijos siempre salen ganando.

Características

- Intentan controlar a los hijos por medio del afecto → chantaje emocional "Tú haz lo que quieras, que yo me quedaré en casa, sola, esperándote despierta...".
- Se protege a los hijos de las consecuencias de sus actos, y los sufren los padres.
- Límites difusos entre roles pareja/hijo con mucha alianza madre/hijo generalmente con padre autoritario desplazado al que se ocultan cosas.
- Se da todo al hijo aquí y ahora, no pueden soportar la frustración del hijo y se adelantan incluso a las consecuencias.
- Según Castells los padres no quieren que sus hijos sufran lo que ellos pasaron a nivel educativo o económico, niños enfermos, ante rupturas de pareja, por sentimientos de culpa o por pasar menos tiempo con el hijo (porque los dos padres trabajan); otros padres con carencias afectivas (por ejemplo de pareja) que refuerzan el lazo con el hijo.
- El sobre protector se hace responsable de los problemas de los hijos, se sienten muy culpables poniendo normas y por tanto no las ponen o no las exigen y si el hijo no lo cumple se le chantajea emocionalmente o se culpa al exterior con tal de no responsabilizar al hijo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Características de los hijos

- Mínima tolerancia a la frustración, dificultad para la independencia, escaso autocontrol.
- Baja autoestima, alta dependencia del medio. Sacado del ambiente familiar es incapaz de defenderse por sus propios medios, se angustia ante las dificultades, se muestra inseguro.
- No valoración de las cosas, se lo han dado todo hecho. Egoísta e incapaz de agradecer porque ve como normal que los demás estén pendientes de él.

BIBLIOGRAFIA

NARANJO PEREZ, Sergio; PEREZ GUTIERREZ, Luís. (1996). *Educación para la nueva sociedad*. Medellín: Ediciones edúcame, p. 206.

VILLA ZAPATA, Cristian. (2006). *La autoridad como punto de reflexión para una nueva educación*. En: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/021-la%20autoridad.pdf>. pp.1 - 6

ACTA DE CAPACITACIÓN #4

FECHA: Octubre 04 de 2007



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

TEMA: Importancia de las Tareas y del Acompañamiento de los Padres en la Elaboración de éstas.

OBJETIVOS.

- ◆ Reconocer la importancia de las tareas en el proceso educativo de los niños y lo elemental que es el acompañamiento en el hogar para la realización de las mismas.

ACTIVIDADES

1. “Tingo Tango De Preguntas”
2. Temática central: “Importancia de las tareas y del acompañamiento de los padres en la elaboración de éstas”
3. Evaluación

RECURSOS

- ✓ Papel iris
- ✓ tiza
- ✓ Cinta
- ✓ Hojas de block
- ✓ Balón

DESARROLLO



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

1. “Tingo Tango de Preguntas”

En esta actividad, los padres se ubican en mesa redonda y uno de ellos como voluntario debe salir a cantar el tingo tango, la persona que quede con el balón, debe sacar una pregunta de una bolsa y responderla a partir de sus conocimientos previos y la experiencia como tal. Algunas de las preguntas son:

- ¿Qué es una tarea?
- ¿Para qué sirve la tarea?
- ¿Cómo le ayuda a su hijo a hacer la tarea?
- ¿Qué Hace cuando el niño no quiere hacer la tarea?
- ¿En qué momento del día le ayuda a su hijo a hacer la tarea?
- ¿En qué lugar de la casa hacen las tareas?
- ¿Qué hace cuando usted no comprende la tarea?
- ¿Cómo hace cuando su hijo necesita consultar una tarea?
- ¿Cómo hace para desatracar al niño cuando no va a clase?

2. Temática central: “Importancia de las tareas y del acompañamiento de los padres en la elaboración de éstas.”

Al inicio de la capacitación se hace entrega de un papel de color a cada padre de familia, después de la actividad de activación de saberes previos, se dará la instrucción de reunirse por grupos de acuerdo al color del papel.

Cada grupo debe hacer lectura de un texto corto, que habla sobre la importancia de las tareas, los tipos, como ayudar, condiciones adecuadas para realizar las tareas y la importancia de mantener una comunicación constante con el docente, con el fin de brindar un adecuado apoyo en la realización de las mismas.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Después de la lectura, cada grupo debe elegir un vocero que socialice los aspectos más relevantes del texto que le corresponda, a medida que cada grupo socialice, las moderadoras deben retomar y aclarar la información más importante y ejemplificarla mediante casos de la vida cotidiana.

3. Evaluación:

Para la actividad final que corresponde a la evaluación de la temática como tal, se hace entrega de un ejemplo de tarea a cada grupo de padres, ellos deben identificar el tipo de tarea y expresar, de que manera le colaborarían a su hijo en la realización de ésta, cuál es el ambiente y el tiempo adecuado.

Por último se hace entrega de un resumen de estrategias que se pueden utilizar en casa con los niños en las áreas de matemáticas y lengua castellana.

ANEXOS

ANEXO 1

CONSEJOS PRÁCTICOS PARA LOS PADRES SOBRE LA TAREA ESCOLAR

¿Es Suficiente Tarea?

La pregunta más importante sobre la tarea es "¿Cuánta tarea deben hacer los estudiantes?" Los expertos están de acuerdo en que la cantidad de tarea escolar debe depender de la edad y el nivel del estudiante. Muchos grupos nacionales de maestros y padres, incluyendo la Asociación Nacional de Padres y Maestros (National Parent Teacher Association o PTA), afirman que la tarea escolar es más eficaz para los niños del jardín infantil hasta el segundo grado cuando no excede de 10 a 20 minutos por día. Los alumnos de tercer a sexto grado pueden



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

beneficiarse de 30 a 60 minutos de tarea por día. Los estudiantes de secundaria tanto de *junior high school* como de *senior high school* (es decir, entre el séptimo y el doceavo grado) pueden beneficiarse con más tiempo de tarea escolar, y la debida cantidad puede variar de una noche a otra.

Leer en casa es sumamente importante para los niños pequeños. Cuando se asignan tareas de lectura que sean interesantes para los alumnos, los tiempos señalados arriba pueden alargarse un poco. Estas recomendaciones son coherentes con las conclusiones a las que han llegado muchos estudios sobre la eficacia de la tarea. La investigación ha revelado que para los niños pequeños las tareas más cortas con mayor frecuencia pueden ser más eficaces que las tareas más largas con menor frecuencia. Esto se debe a que los niños pequeños tienen una capacidad de atención muy corta y necesitan tener la sensación de haber logrado cumplir con un deber.

Tipos De Tarea Escolar

La tarea escolar suele tener uno o múltiples propósitos. El propósito más común es mandar a los estudiantes a practicar las lecciones presentadas en la clase. La tarea de **práctica** tiene por objetivo reforzar el aprendizaje y ayudar al estudiante a dominar aptitudes específicas. La tarea de **preparación** sirve como introducción de una lección que se presentará después en la clase. Con estas tareas se pretende ayudar a los estudiantes a aprender mejor la nueva lección cuando ella se aborde durante la clase. Con la tarea de **extensión** se le pide al estudiante aplicar a nuevas situaciones los conocimientos o las aptitudes que ellos ya poseen. Con la tarea de **integración** se requiere que el estudiante aplique diversas aptitudes a un solo deber, como es el caso de las reseñas de libros, los proyectos de ciencia, o la creación de trabajos literarios.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

En particular, se ha comprobado que la tarea de matemáticas es más importante durante los últimos años de la escuela primaria y durante toda la secundaria y menos importante durante los primeros grados de la primaria. Esta tarea comienza a tener importancia a partir del cuarto grado y va tomando cada vez más importancia durante los grados superiores de la secundaria.

Cómo Los Padres Pueden Ayudar Con La Tarea

La investigación científica realizada sobre este tema también revela que la participación de los padres puede tener un impacto positivo o negativo en el valor de la tarea. La participación de los padres puede ayudar a acelerar el proceso de aprendizaje de su hijo. La tarea escolar puede incluir a los padres en el proceso de enseñanza. Puede ayudar a los padres a apreciar más la educación. Puede darles la oportunidad de expresar a sus hijos actitudes positivas sobre la importancia de la obtención de buenos resultados en la escuela.

Pero la participación de los padres también puede interferir con el aprendizaje. Por ejemplo, los padres pueden confundir a los niños cuando sus métodos de enseñanza son diferentes de los que se usan en la clase. Es posible que la participación de los padres en la tarea de sus hijos impida su progreso académico cuando los padres terminan los trabajos que sus hijos son capaces de hacer por sí mismos.

Cuando las madres y los padres se interesan por la tarea de sus hijos, puede mejorarse la comunicación entre la escuela y la familia. Esto puede ayudar a aclarar para los padres lo que se espera de los estudiantes. Puede dar a los padres una buena idea de lo que los estudiantes están aprendiendo y cómo le



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

está yendo a su hijo en la escuela.

Según indica la investigación científica, si un alumno tiene dificultades con la tarea, los padres deben intervenir prestando mucha atención. Deben esperar que el maestro solicite mayor ayuda de ellos. Si un alumno está obteniendo buenos resultados en la escuela, sus padres deben considerar la posibilidad de cambiar su forma de intervención y comenzar a apoyar las decisiones tomadas por su hijo sobre cómo hacer la tarea. Los padres deben permitir que su hijo cumpla con las tareas de manera independiente.

Como lo indica esta breve introducción, la tarea escolar puede ser una manera efectiva de ayudar a los estudiantes a aprender mejor y de darles a los padres la oportunidad de expresar su aprecio por la escuela. Es necesario tener expectativas realistas respecto a los efectos de la tarea escolar porque muchos factores pueden influir en el impacto de los resultados de la tarea, sobre todo durante los primeros grados de la escuela primaria.

Las reglas y prácticas relativas a la tarea deben dar a los maestros y los padres la flexibilidad de tomar en cuenta las necesidades y las circunstancias particulares de cada estudiante. De esa manera, se puede aprovechar al máximo los efectos positivos de la tarea y reducir al mínimo los efectos negativos.

CONSEJOS GENERALES PARA LOS PADRES SOBRE LA TAREA ESCOLAR

- **Proporcione un lugar tranquilo y bien iluminado para hacer la tarea.** Evite que su hijo o hija haga la tarea escolar con la televisión encendida o en lugares con otras distracciones, tales como el ir y venir de las personas.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- **Ponga a disposición de su hijo los materiales necesarios, como el papel, los lápices y un diccionario.** Pregunte a su hijo si se necesitarán materiales especiales para algunos proyectos y consígase los con anticipación.
- **Ayude a su hijo a aprovechar bien el tiempo.** Establezca un tiempo fijo cada día para la tarea. No permita que su hijo deje la tarea hasta la última hora antes de acostarse. Considere la posibilidad de usar una mañana o una tarde de un fin de semana para los proyectos grandes, especialmente si el proyecto implica reunirse con los compañeros de clase.
- **Sea positivo respecto a la tarea.** Recalque a su hijo la importancia de la escuela. La actitud que usted expresa sobre la tarea escolar será la misma actitud que adquirirá su hijo.
- **Cuando su hijo hace la tarea escolar, haga usted tareas también.** Demuestre a su hijo que las aptitudes que se están aprendiendo en la escuela guardan relación con lo que usted hace como adulto. Si su hijo está leyendo, usted lee también. Si su hijo está haciendo matemáticas, saque usted el balance de su cuenta corriente.
- **Cuando su hijo pide ayuda, oriéntelo, no le dé la respuesta.** Si usted le da la respuesta a su hijo, él no aprenderá la lección. Darle demasiada ayuda a su hijo, le enseña que cuando las cosas se ponen difíciles, alguien hará el trabajo por él.
- **Cuando el maestro pide que usted desempeñe un papel en la tarea de su hijo, hágalo.** Colabore con el maestro. Esto demuestra a su hijo que la escuela y la familia forman un equipo. Siga las indicaciones que el maestro le da.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- **Si el propósito de la tarea escolar es que su hijo la haga solo, no se acerque.** Demasiada intervención de los padres puede impedir que la tarea escolar tenga ciertos efectos positivos. La tarea escolar es una estupenda manera de ayudar a inculcar en los niños la capacidad de aprender por su cuenta durante el resto de su vida.
- **Manténgase informado.** Hable con el maestro de su hijo. Trate de conocer el propósito de la tarea y las reglas de la clase de su hijo.
- **Ayude a su hijo a determinar cuáles tareas son difíciles y cuáles son fáciles.** Pídale a su hijo que haga primero la tarea difícil. Esto garantiza que él o ella esté lo más alerta posible al enfrentar los desafíos más grandes. De esta manera, cuando su hijo comience a fatigarse, le parecerá que las tareas más fáciles se terminan rápido.
- **Observe bien a su hijo para detectar señales de fracaso y frustración.** Permita que su hijo tome descansos breves si está teniendo dificultades para concentrarse en la tarea.
- **Recompense el progreso en la tarea.** Si su hijo ha logrado cumplir bien con la tarea y se está esforzando mucho, celebre su éxito con un evento especial (por ejemplo, una pizza, un paseo, una excursión al parque) para reforzar el esfuerzo positivo.

CONSEJOS SOBRE LA TAREA DE LECTURA

- Pídale a su hijo o hija que le lea a usted en voz alta todas las noches.
- Elija un lugar tranquilo, sin distracciones, en donde su hijo pueda hacer su



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

tarea de lectura cada noche.

- Mientras su hijo está leyendo, indíquele patrones de ortografía y pronunciación como por ejemplo los de esta serie de palabras "*casa*", "*pasa*" y "*masa*".
- Cuando su hijo le está leyendo en voz alta y comete errores, señálele las palabras que leyó mal y ayúdele a leerlas correctamente.
- Después que su hijo se detenga para corregir una palabra que leyó mal, pídale que lea de nuevo la oración completa desde el principio para ver si él o ella entienden lo que dice la oración.
- Pídale a su hijo que le cuente en sus propias palabras lo que sucedió en la historia.
- Para verificar si su hijo ha comprendido lo que está leyendo, párelo de vez en cuando y hágale preguntas sobre los personajes y los sucesos de la historia.
- Pregunte a su hija por qué cree que un personaje se portó de cierta manera y pídale que justifique su respuesta con información obtenida de la historia.
- Antes de llegar al final de la historia, pregunte a su hijo qué cree que va a suceder después y por qué.

CONSEJOS SOBRE LA TAREA DE MATEMATICAS

- Anime a su hijo a usar un cuaderno para todas sus tareas de matemáticas.
- Es importante comprender el progreso que su hijo está haciendo en las matemáticas. Consulte con su hijo sobre sus tareas de matemáticas todos los días.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- Si usted no entiende las tareas de matemáticas de su hijo, comuníquese frecuentemente con su maestro.
- Si su hijo está teniendo dificultades en las matemáticas, póngase en contacto con el maestro para saber si su hijo está trabajando al nivel de su grado y, si no, para enterarse de lo que usted puede hacer para mejorar el progreso académico de su hijo.
- Solicite que el maestro programe sesiones de atención especial en matemáticas después de las horas de clase, si su hijo realmente necesita ayuda adicional.
- Promueva junto con el director de la escuela el uso de programas de tutores compañeros en matemáticas. Estos programas de tutores compañeros que están basados en la investigación científica, han dado resultados comprobados y los estudiantes disfrutaban mucho de ellos.
- Use los quehaceres domésticos como oportunidad de reforzar el aprendizaje de las matemáticas, como por ejemplo las actividades de cocina y de reparación.
- Trate de enterarse de cómo se le están enseñando las matemáticas a su hijo, y no enseñe estrategias ni atajos o trucos que contradigan el método que el maestro está empleando. Consulte con el maestro y pregunte qué puede hacer usted para ayudar. Pregunte al maestro sobre recursos en Internet que usted pueda aprovechar con su hijo en casa.
- Al principio del año escolar, pídale al maestro de su hijo una lista de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

sugerencias que le permitan a usted ayudar a su hijo con la tarea de matemáticas.

ANEXO 2

COMO AYUDAR A SU HIJO CON LA TAREA ESCOLAR

La tarea escolar representa una oportunidad para que los niños aprendan y para que las familias participen en la educación de sus hijos. Sin embargo, ayudar con la tarea escolar no siempre es fácil. En las reuniones entre padres y maestros y en las conferencias individuales con los padres, los maestros suelen escuchar preguntas como:

- ¿Cómo puedo lograr que Carlos haga su tarea? Todas las noches es la misma lucha para que apague el televisor y se ponga a hacer su tarea. ¿Por qué no le asignan más tarea a María?
- ¿Por qué le asignan tanta tarea a Julián?
- ¿A qué horas se supone que Maricela haga la tarea? Ella toma clases de piano, canta en el coro de la iglesia, juega baloncesto y ayuda en los quehaceres de la casa. Casi no tiene tiempo para estudiar. ¿Cómo le puedo ayudar a Roberto con su tarea de matemáticas cuando ni yo la entiendo? ¿De veras ayuda la tarea a aprender mejor?

Este folleto intenta responder a estas y otras preguntas, las preguntas que los padres y otros miembros de la familia o guardianes de niños en la primaria y la secundaria suelen plantear sobre la tarea escolar. Este folleto también contiene ideas prácticas para ayudar a los niños a completar sus tareas con éxito.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Antes de entrar en la discusión sobre cómo ayudar a su niño con la tarea, es importante dialogar un poco sobre las razones por las cuales los maestros asignan tarea y cómo ésta beneficia a su hijo.

¿Por qué asignan tarea los maestros?

Los maestros asignan tarea por muchas razones. Entre ellas, la tarea ayuda a que los estudiantes:

Repasen y practiquen lo que han aprendido en clase;

- Se preparen para la clase del día siguiente;
- Aprendan a utilizar los recursos a su disposición como la biblioteca, los materiales de referencia y sitios en el Internet para buscar información sobre algún tema;
- Exploren temas más a fondo de lo que el tiempo en el aula permite;
- Amplifiquen su aprendizaje al aplicar destrezas que ya han desarrollado a situaciones nuevas;
- Integren su aprendizaje al aplicar varias destrezas a una tarea singular, como preparar un informe o realizar un proyecto científico. La tarea también puede ayudar a que los alumnos desarrollen buenos hábitos de estudio y actitudes positivas.
- La tarea suele enseñarles a trabajar independientemente; y
- Alentar un sentido de disciplina interna y responsabilidad (las tareas suelen ser la primera experiencia que los niños tienen en la administración efectiva de su tiempo y cómo cumplir con sus responsabilidades a tiempo).

Además, la tarea puede ayudar a crear un mejor entendimiento entre las familias y los maestros y ofrecer oportunidades para una mejor comunicación.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Supervisar la tarea mantiene a las familias informadas sobre lo que los niños están aprendiendo y sobre los reglamentos y los programas del maestro y de la escuela.

¿De qué manera ayuda la tarea a que los niños aprendan?

La tarea le ayuda a su niño a desempeñarse mejor en la escuela cuando se le encarga trabajo sustancioso, cuando termina la tarea a tiempo y cuando el maestro la revisa y se la regresa con revisiones o correcciones útiles. Una tarea debe tener un propósito específico, debe tener instrucciones claras, y debe encajar bien con las habilidades del niño, además de ser útil para el desarrollo de conocimiento y destrezas específicas.

En los *primeros años*, la tarea puede ayudar en el desarrollo de los buenos hábitos de estudio y de una buena actitud, como ya hemos mencionado. Del *tercer grado al sexto*, se debe asignar un poco de tarea, aumentando gradualmente con cada curso escolar; esto apoyará el rendimiento escolar. *Del séptimo grado en adelante*, los alumnos que hacen más tarea generalmente rinden mejores resultados en los exámenes estandarizados, y sacan mejores notas que los estudiantes que hacen menos tarea. La diferencia en puntuación y calificaciones entre los alumnos que hacen más tarea y los que hacen menos, aumenta a medida que los alumnos suben de grado.

¿Cuánta tarea es la cantidad adecuada?

La cantidad adecuada depende de la edad y las destrezas académicas de cada niño. Las organizaciones nacionales de padres y maestros sugieren que los niños en los grados *desde el kindergarten hasta el segundo grado* sacan mayor provecho de la tarea que dura de 10 a 20 minutos cada día. Entre los grados del



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

tercero al sexto, los niños aprovechan más con tarea que tardan de 30 a 60 minutos en completar. Cuando llegan a los grados del *séptimo al noveno*, los alumnos se benefician más invirtiendo horas adicionales en la tarea, pero la cantidad puede variar cada noche.

La cantidad de tarea cada día puede divergir de lo que aquí sugerimos, para algunos alumnos y en ciertas situaciones. Por ejemplo, las tareas relacionadas con la lectura quizás deben durar más de lo que hemos sugerido aquí, puesto que la lectura en casa es particularmente importante.

Si a usted le preocupa la cantidad de tarea que recibe su niño, ya sea porque le parece excesiva o insuficiente, dialogue con el maestro e infórmese sobre los reglamentos que él aplica hacia la tarea.

Los niños necesitan saber que los miembros de su familia valoran la tarea. Si ellos perciben que es importante para su familia, los niños sienten que hay una buena razón para terminar su tarea y entregarla a tiempo. Usted puede hacer varias cosas para demostrar que usted valora su educación y la tarea que le asignan.

Fije una hora para hacer la tarea Tener una hora fija para hacer la tarea ayuda a los niños a terminar con sus deberes. El mejor horario es el que mejor funciona para su niño y su familia. El arreglo que funciona bien en una familia quizás no dé buenos resultados en otra. Claro está que un buen horario depende en parte de la edad del niño así como de sus necesidades específicas. Por ejemplo, un niño quizás sea más eficaz con la tarea durante la tarde, haciendo su tarea antes o después de una hora de juego, y otro compañero obtiene mejores resultados haciendo la tarea después de la cena. Sin embargo, no permita que su niño deje la tarea para lo último, tratando de completarla justo antes de acostarse.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Las actividades extracurriculares, como los deportes o las clases de música, quizás requieran que su horario para la tarea sea algo flexible. Quizás sea mejor que su niño estudie después de la escuela algunos días y en otros días haga la tarea después de cenar. Si no hay suficiente tiempo para hacer la tarea, quizás sea mejor que su niño limite sus actividades extraescolares. Hágale saber que la tarea es su mayor prioridad.

Usted tendrá que ayudarle a su niño a fijar un horario mientras él esté en la primaria. Un niño mayor deberá poder determinar su horario con mayor independencia, aunque usted debe asegurar que funcione bien. Puede ser útil que usted apunte su horario en un calendario y lo mantenga a la vista, como pegado a la puerta del refrigerador.

Algunas familias han fijado un tiempo específico que sus hijos deben dedicar a la tarea o a alguna otra actividad educativa durante la semana (la duración puede variar según la edad de cada niño). Por ejemplo, si su joven de séptimo grado sabe que usted espera que dedique una hora entera para estudiar, hacer la tarea o realizar una investigación en la biblioteca, lo más probable es que no se va a apresurar demasiado para acabar pronto para poder ver la televisión. Un período fijo cada noche también lo desalentará a “olvidarse” de la tarea y le ayudará a adaptarse mejor a una rutina.

Escoja un buen lugar

La zona de estudio no tiene que ser algo demasiado especial. Un escritorio en el cuarto sería bueno, pero para muchos niños, la mesa de la cocina o una esquinita en la sala funcionan perfectamente bien. Lo que sí es importante es que la zona



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

de estudio tenga buena iluminación y que no haya demasiado ruido.

A su niño le puede agrandar decorar su zona de estudio. Una planta, un recipiente de color brillante para guardar sus lápices y plumas, y sus proyectos de arte favoritos sobre las paredes pueden crear un ambiente acogedor para enfocarse en el estudio.

Elimine las distracciones

Apague la televisión y limite el número de llamadas sociales que su niño puede recibir durante la hora de estudio (aunque una llamada a un compañero de clase para aclarar algo sobre la tarea quizás pueda ser útil).

Algunos niños pueden trabajar muy bien con un poco de música de fondo, pero los ruidos fuertes del radio, de los CDs o del televisor nunca son aceptables. Un maestro de historia se queja que, “Me ha sucedido que un alumno me entrega tarea que dice en el medio del trabajo, “Y George Washington dijo, ‘Ay, mi amor, cuánto te amo.’ El muchacho estaba tan distraído con su música que no se estaba concentrando en su trabajo.”

Si usted vive en una casa pequeña o su familia es bastante bulliciosa, trate de conseguir que todos los miembros de la familia participen en una actividad callada durante la hora de estudio. Si necesita sacar a un niño pequeño a jugar al patio o a otro cuarto, hágalo. Si es imposible evitar las distracciones, quizás su niño pueda terminar su trabajo en su biblioteca local.

Tenga materiales a la mano e identifique los recursos necesarios.

Tenga materiales escolares como lápices, plumas, borradores, papel de escritura



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

y un diccionario a la mano.

Otros materiales que pueden ser útiles incluyen: una grapadora, sujetapapeles, mapas, una calculadora, un sacapuntas, cinta adhesiva, pegamento, tijeras, una regla, tarjetas, un diccionario de sinónimos y un almanaque. Si es posible, mantenga todos los materiales para el niño en un solo lugar. Si no es posible obtener estos materiales para su niño, hable con la maestra, con el consejero escolar o con el director para localizar algunas fuentes de apoyo.

Para obtener libros y otros materiales de consulta, por ejemplo, guías sobre sitios en el Internet que sean recomendables, hable con el personal de la biblioteca escolar o en su biblioteca pública. Algunas bibliotecas tienen “centros de tarea” especialmente diseñados para ayudar a los niños a completar su tarea (algunas ofrecen tutores y otros tipos de ayuda individual).

Aclare con la maestra de su niño cuáles son los reglamentos de su escuela en relación con el uso de la computadora para hacer tarea. Sin duda las computadoras son herramientas excelentes para el aprendizaje y para ayudar con la tarea. Su niño puede utilizar la computadora no sólo para escribir informes y para investigar algún tema mediante el Internet, sino también para “dialogar” electrónicamente con sus maestros y compañeros sobre la tarea y el material que están tratando en clase.

En muchas escuelas, los maestros ponen información sobre la tarea que asignan y el trabajo del día en sus propios sitios en el Internet, y algunos cuentan con pizarras electrónicas donde los alumnos pueden compartir mensajes con el maestro o entre sí. (Para obtener mayor información sobre cómo utilizar el Internet, vea el folleto publicado por el Departamento de Educación de los Estados



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Unidos, *Parents' Guide to the Internet*

(*Guía para los padres sobre el Internet*), que aparece en la sección de “Recursos,” página 23.) Pero no es indispensable tener una computadora en casa para que su niño tenga éxito haciendo su tarea. Algunas escuelas ofrecen programas después de horas de clase que permiten que los niños hagan uso de las computadoras de la escuela. Y muchas bibliotecas públicas tienen computadoras disponibles para los niños.

Dé un buen ejemplo

Demuéstrele al niño que su aprendizaje forma una parte importante de las cosas que se anticipa que haga como adulto. Permita que él lo vea leyendo libros, periódicos y trabajando en la computadora; escribiendo informes, cartas, mensajes electrónicos y listas; usando las matemáticas para balancear las cuentas de la casa o midiendo el piso para comprar la nueva alfombra; haciendo cosas que requieran de esfuerzo y razonamiento. Hable con su niño sobre lo que usted hace en el trabajo todos los días.

Ayude a su niño a utilizar las destrezas que está aprendiendo al desempeñar las rutinas diarias de la casa—por ejemplo, enséñele a jugar juegos de palabras y de matemáticas; ayúdele a buscar información sobre las cosas que le interesan—cantantes, atletas, carros, exploración espacial, o demás; y hable sobre lo que ven y escuchan al caminar en su vecindario, al ir de compras al centro comercial o cuando visitan el zoológico o un museo.

Interésese y sea interesante

Aparte el tiempo necesario para llevar a su niño a la biblioteca para sacar



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

materiales que le ayuden a hacer la tarea (y para disfrutarlos) y lea con su niño tan a menudo como le sea posible. Hable con él sobre la escuela y sobre actividades educativas durante sus conversaciones familiares. Pregúntele que discutieron en clase hoy. Si él no tiene mucho

que decir, use otras tácticas. Por ejemplo, pídale que le lea en voz alta una historia que escribió en la escuela o que hable sobre algo que descubrió en sus experimentos de ciencias.

No deje de asistir a las actividades escolares, tales como las conferencias entre padres y maestros, presentaciones de teatro, conciertos, días de visita y eventos deportivos. Si es posible, ofrézcase como voluntario en el salón de su niño o para ayudar durante eventos especiales. Si usted conoce algunos de los compañeros de su niño y sus familias, usted creará una red de apoyo para ustedes.

También le demuestra al niño que el hogar y la escuela forman un equipo fuerte.

Cómo ayudar: Supervise la tarea

Los niños hacen la tarea con mayor regularidad cuando sus padres supervisan su trabajo. Qué tan cuidadosamente usted prefiera supervisar la tarea depende de la edad de su niño, qué tan independientemente se desempeña y cómo le está yendo en la escuela. No importa la edad de su niño, si no está completando su tarea satisfactoriamente, definitivamente necesita mayor supervisión.

Aquí le damos algunas sugerencias para supervisar mejor la tarea de su niño:

Infórmese acerca de los reglamentos escolares sobre la tarea

Al comienzo del curso escolar, pida que el maestro de su niño le clarifique los



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

reglamentos o principios con que se espera que su hijo cumpla al hacer su tarea. Las expectativas de los maestros varían en relación con el papel que anticipan que los padres jueguen. Algunos maestros esperan que los padres supervisen cuidadosamente la tarea, mientras que otros sólo esperan que se aseguren que los niños la terminen y la entreguen a tiempo.

Pídale al maestro que lo llame si surgen problemas con la tarea. Déjele saber que usted hará lo mismo.

Algunos maestros esperan que los padres supervisen cuidadosamente la tarea, mientras que otros sólo esperan que se aseguren que los niños la terminen y la entreguen a tiempo.

Esté presente

Muchos alumnos de primaria prefieren que alguien esté con ellos para responder a sus preguntas mientras trabajan con su tarea. Si a su niño lo cuidan terceras personas, hable con ellos para aclarar de qué manera usted desea que trabaje con él para hacer la tarea.

Para un niño mayorcito, si no hay nadie que lo supervise, hágale entender a qué hora usted espera que se ponga a trabajar, y llámele para recordárselo si es necesario. Sin embargo, si el maestro ha dicho que espera que los alumnos hagan la tarea por su propia cuenta, limite su ayuda a solamente revisar que la tarea sea clara y que su niño tenga los materiales que necesita. Si los padres se involucran demás, los niños pueden hacerse demasiado dependientes de su ayuda—y la tarea deja de ser útil para ayudarles a independizarse y responsabilizarse.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Revise la tarea

Generalmente es una buena idea revisar la tarea para asegurarse que los niños de primaria la hayan completado bien. Si su alumno de secundaria está batallando para acabar la tarea, revísela también.

Cuando el maestro se la regrese calificada, lea sus comentarios para ver si su niño ha cumplido con tarea a la satisfacción del maestro.

Supervise el uso de la televisión y los juegos electrónicos

Los niños norteamericanos pasan mucho más tiempo viendo programas de televisión o jugando juegos electrónicos que haciendo las tareas escolares. En muchos hogares, se cumple mucho mejor con las tareas cuando la televisión y los juegos se limitan.

Una vez que usted y su hijo hayan determinado un horario para estudiar, dialoguen sobre cuántas horas y qué programas de televisión puede ver. Vale señalar que la televisión puede ser muy educativa. Busque programas que se relacionan con el material que su niño está aprendiendo en la escuela, tales como programas sobre la historia, las ciencias o presentaciones dramáticas basadas en la literatura infantil. Cuando le sea posible, siéntese a ver la televisión con su niño, dialoguen sobre los programas que ven, y hagan actividades que amplifiquen el tema mediante la lectura o una visita al museo. También ponga límites al uso de los juegos electrónicos. Al igual que los programas de televisión, esté alerta de los juegos que le interesan a su niño y hablen sobre qué juegos quiere jugar.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Cómo ayudar: Ofrezca buen apoyo

La regla más básica es, “No le haga la tarea al niño”. Esta no es su tarea—es la tarea de su hijo. “Yo he recibido trabajos que están en la letra misma de los padres,” dice un maestro de octavo grado, quejándose. Hacerle la tarea al muchacho no le ayudará en lo más mínimo a comprender y utilizar información. Y tampoco le ayudará a fomentar la seguridad en sí mismo.

Aquí le ofrecemos algunas sugerencias para ofrecer apoyo sin tomar un papel indebido con las tareas escolares de su hijo.

Ayude a que su niño se organice bien, ayúdelo a crear un buen horario y póngalo en un lugar donde los dos lo pueden consultar fácilmente. Al apuntar la tarea y cuándo la tiene que entregar, su niño se irá acostumbrando a seguir un plan y a tener en mente qué trabajos debe y cuándo los tiene que entregar. Si su niño todavía no aprende a escribir, escríbale su calendario escolar hasta que él pueda hacerlo por sí mismo.

Una mochila o bolsa para los libros le facilitará cargar su tarea de la casa a la escuela. Consígale carpetas para que guarde su tarea en un lugar seguro y se mantenga organizado.

Fomente los buenos hábitos de estudio. Los maestros generalmente ofrecen consejos sobre cómo estudiar eficazmente. Pero se requiere de tiempo y práctica para desarrollar buenos hábitos de estudio. Para reforzar los buenos hábitos en casa, usted puede:

Ayudarle a administrar bien su tiempo para completar su tarea cuando debe. Por ejemplo, si su hijo está en octavo grado y tiene que entregar un informe de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

biología en tres semanas, hable sobre todos los pasos que deberá tomar para completar el informe a tiempo, incluyendo:

1. Seleccionar un tema;
2. Completar la investigación buscando en libros o en otros materiales la información que necesita y hacer buenos apuntes;
3. Escoger cuáles son las preguntas más pertinentes para desarrollar su tema;
4. Preparar un bosquejo;
5. Escribir el primer borrador; y
6. Revisar y completar la versión final.

Ayude a su hijo a completar un cuadro que demuestre cuánto tiempo anticipa invertir en cada paso. Ayudarle a comenzar una monografía, un trabajo de investigación o algún otro trabajo grande. Aliéntelo a utilizar la biblioteca. Si no está seguro cómo comenzar, sugiérale que pida ayuda al personal de la biblioteca. Si está utilizando una computadora para buscar materiales de referencia—ya sea que la computadora esté en casa, en la escuela o en la biblioteca—asegúrese que está obteniendo la ayuda que necesita para usarla adecuadamente y que está buscando en sitios apropiados para su edad. Muchas bibliotecas públicas tienen centros de apoyo para hacer tarea con personal dedicado a dar apoyo individual a los estudiantes. Una vez que su hijo haya completado la fase de investigación, escúchelo cuidadosamente cuando le comparta los puntos de discusión que quiere integrar en su informe.

- Darle exámenes de práctica. Por ejemplo, ayúdele a su niño de tercer grado a prepararse para un examen de ortografía al practicar dictándole palabras. Pídale que corrija su propio papelito mientras usted deletrea la palabra correctamente.
- Ayudarle a evitar estudiar al último momento. Revise el material, identificando cómo estudiar y qué preparar para el examen de ciencias sociales de su niño de quinto grado con bastante anticipación. Pueden hacer un calendario que



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

defina lo que tiene que hacer para prepararse bien, hacer un examen de práctica y anotar las respuestas correctas a las preguntas que él mismo plantee.

- Hablar con él sobre cómo tomar un examen. Asegúrese que su niño entienda bien lo importante que es leer las instrucciones cuidadosamente, tener en mente los límites de tiempo y evitar dedicarle demasiado tiempo a una sola pregunta (Vea en la sección de “Recursos,” página 23 los títulos de libros y panfletos que ofrecen sugerencias para ayudar a su hijo a organizarse y desarrollar buenos hábitos de estudio.)

Hable sobre la tarea

Al dialogar y hacer preguntas sobre la tarea le puede ayudar a su niño a reflexionar a fondo sobre su tarea y dividir los pasos requeridos de manera que pueda completarlos a tiempo. Estas son algunas preguntas que usted puede hacer.

- ¿Entiendes bien lo que se te pide que hagas? Una vez que su niño haya leído las instrucciones cuidadosamente, pídale que le explique en sus propias palabras de qué se trata la tarea. (Si todavía no sabe leer, el maestro puede haber mandado instrucciones a casa que usted le puede leer.) Algunas escuelas tienen líneas de información donde usted puede obtener información sobre la tarea por teléfono, o sitios en el Internet donde puede obtener la tarea si acaso se le pierde al niño o si estuvo ausente el día que la asignaron. Si su niño no entiende las instrucciones, léanlas juntos de nuevo y hablen sobre la tarea. ¿Contiene palabras que todavía no se ha aprendido bien? ¿Cómo pueden investigar el significado de estas palabras? Si ninguno de los dos entiende la tarea, llámele a uno de los compañeros de clase o al maestro.
- ¿Necesitas ayuda para entender cómo hacer esta tarea? Vea si su niño necesita aprender más, por ejemplo, sobre cómo restar fracciones antes de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

poder completar la tarea. O quizás el maestro necesita explicarle de nuevo cómo aplicar las reglas de puntuación. Si usted entiende bien la materia, quizás quiera trabajar con algunos ejemplos con su niño. Sin embargo, no se olvide de dejar que su niño haga la tarea por su propia cuenta.

- ¿Tienes todo lo que necesitas para hacer esta tarea? Algunas veces su niño necesita materiales especiales, como lápices de color, reglas para medir con el sistema métrico, calculadoras, mapas o libros de referencia. Revise con el maestro, con el consejero escolar, o con el director para buscar ayuda si usted no puede proveer los materiales necesarios. Revise con su biblioteca local o escolar para localizar libros u otras fuentes de información útiles.
- ¿Tiene sentido la forma en que contestaste las preguntas? Para revisar si su niño entiende bien lo que está haciendo, pídale que le explique cómo resolvió un problema de matemáticas o que le dé un resumen de lo que escribió en su informe.

Esté alerta por señas de la frustración Si su niño demuestra señas de frustración, permita que se tome un descanso.

Anímelo y hágale saber que usted tiene plena confianza en su capacidad de completar su trabajo.

No deje de elogiarlo

Las personas de todas las edades responden muy bien a los elogios. Y los niños necesitan palabras de aliento de las personas cuyas opiniones cuentan más—sus familias. “¡Muy buen borrador para tu informe!” o “Haz hecho muy buen trabajo” son palabras que le rendirán muy buenos resultados para motivar a su niño a completar sus trabajos escolares.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Los niños también necesitan saber cuando no han realizado su mejor esfuerzo. Pero cuide que sus críticas sean constructivas.

En vez de decirle a su alumno de sexto año, “No vas a entregar esa basura, ¿no?” mejor diga, “El maestro va a entender tus ideas mucho más claramente si te esfuerzas por escribir con mayor cuidado.” Y no deje de elogiarlo cuando acabe una mejor versión “en limpio.”

Cómo ayudar:

Hable con los maestros para resolver problemas

Los problemas con la tarea se pueden evitar en gran medida cuando las familias valoran, supervisan y ayudan con el trabajo de los niños. Algunas veces, sin embargo, esta ayuda no basta. Si surge algún problema, aquí le ofrecemos sugerencias para enfrentarlo eficazmente.

Informe al maestro sobre sus preocupaciones

Es bueno que usted se ponga en contacto con el maestro si se encuentra con las siguientes situaciones:

- Su niño se rehúsa a hacer la tarea, a pesar de sus mejores esfuerzos para apoyarlo.
- Las instrucciones no son claras.
- Usted no ha logrado ayudarle a su niño a organizarse para completar la tarea a tiempo.
- No puede proveer los materiales escolares necesarios.
- Ni usted ni su niño entienden el propósito de la tarea.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- La tarea es demasiado fácil o demasiado difícil.
- La cantidad de tarea no parece estar bien distribuida—por ejemplo, no hay tarea el lunes, martes o miércoles, pero los jueves hay cuatro tareas que hay que entregar el viernes; o
- Su hijo ha faltado a la escuela y tiene que hacer tareas atrasadas.

En algunos casos, su consejero escolar o el director pueden ayudarle a resolver ciertos problemas.

Trabaje con el maestro

Una comunicación continua con los maestros es sumamente importante para poder resolver los problemas con la tarea. Estas son algunas cosas que vale la pena recordar al trabajar con el maestro de su niño:

- Hable con cada uno de los maestros de su niño al comenzar el curso escolar. Establezca una buena relación de trabajo con ellos *antes* de que surjan los problemas y dígame a cada maestro que usted espera que se le mantenga bien informado. La mayoría de las escuelas primarias y secundarias ofrecen días de conferencias entre padres y maestros programadas regularmente, o días de visita. Si su escuela no ofrece estas oportunidades, llame al maestro y haga una cita para que puedan dialogar.
- Llame al maestro tan pronto como usted identifique un problema con la tarea (o si usted siente que su niño tiene algún problema grande con su trabajo escolar en general). Las escuelas tienen la responsabilidad de informar a los padres sobre el rendimiento académico y el comportamiento de los niños, y usted tiene el derecho de molestarse si no se le informa que su niño está teniendo dificultades hasta el día en que entregan las notas.

Por otro lado, quizás usted se dé cuenta que hay un problema antes que el mismo



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

maestro lo note. Al alertar al maestro, ustedes pueden trabajar juntos para resolver cualquier problema antes de que se convierta en un problema mayor.

- Pida una reunión con el maestro para dialogar sobre los problemas con la tarea. Menciónele el propósito de la reunión. Puede decir, “Jorge está teniendo problemas con su tarea de matemáticas. Me preocupa saber por qué no puede acabar sus problemas y cómo le podemos ayudar.” Si usted no habla bien el inglés, es posible que tenga que pedir arreglos especiales, como pedir que alguien que sea bilingüe se reúna con usted, o pedir que también asista un intérprete.
- Mantenga un espíritu de cooperación y diálogo en su comunicación con el maestro. Dé por sentado que el maestro quiere ayudarles a usted y a su hijo, aunque no estén de acuerdo todo el tiempo. No vaya a quejarse con el director antes de darle una oportunidad al maestro para resolver el problema con usted y con su niño.
- Informe al maestro si al niño se le hace demasiado difícil o demasiado fácil la tarea. (A los maestros también les gusta mucho saber cuando a un alumno le emociona una tarea.) Obviamente, no toda la tarea le va a interesar a su niño de manera especial, ni siempre va a encajar perfectamente con sus habilidades. Los maestros sencillamente no tienen el tiempo para adaptar todas sus tareas a las necesidades individuales de todos sus alumnos. Sin embargo, la mayoría de los maestros desean asignar tarea que sus alumnos pueden completar con éxito y generalmente les gusta recibir comentarios.

Muchos maestros estructuran la tarea para que una gran variedad de alumnos se interese en ella. Por ejemplo:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

—Les pueden dar varias opciones para completar la tarea sobre un tema desde varias perspectivas.

—Les pueden dar tareas extras a los estudiantes que quieran un desafío mayor; y

—Les pueden dar tareas especializadas a los alumnos que están teniendo dificultades en ciertas áreas específicas.

Cuando se reúna con el maestro, explíquelo lo que usted piensa que está sucediendo. O dígame al maestro cuando usted no sabe cuál es el problema.

A veces la versión del alumno sobre lo que está sucediendo no es la misma versión que la del maestro. Por ejemplo, quizás su niño le haya dicho que el maestro no explica bien la tarea. Pero el maestro quizás le diga que su niño no está prestando atención cuando el maestro da la tarea del día.

- Busque una forma de resolver o minimizar el problema. La estrategia a seguir depende de cuál sea el problema, qué tan grave sea y cuáles son las necesidades de su niño. Por ejemplo:

— ¿Se le hace demasiado difícil la tarea? Quizás su niño se haya atrasado y necesita ayuda del maestro o de algún tutor para alcanzar al resto de su clase.

— ¿Necesita recuperar tiempo perdido por causa de ausencias? El primer paso que hay que tomar es formular un plan con el maestro para recuperar el tiempo perdido.

— ¿Necesita su niño apoyo especial, más de lo que se le puede ofrecer en la casa y en la escuela? Pregúntele al maestro, al consejero escolar o al director si hay programas en la comunidad que ofrecen apoyo individual. Algunos programas asignan a un alumno con un asesor voluntario que le ayuda al niño con sus



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

necesidades específicas. Muchas escuelas, universidades, organizaciones comunitarias, iglesias y empresas ofrecen excelentes programas de apoyo académico.

- Asegúrese que la comunicación sea clara. Escuche cuidadosamente al maestro y no se retire hasta que comprenda bien lo que se está discutiendo. Asegúrese también de que el maestro entienda bien lo que usted le está tratando de explicar. Si después de haber concluido la reunión usted siente que hay algo que no comprende claramente, llame al maestro de nuevo para que le aclare.

Al final de la reunión, es útil hacer un resumen de lo que han acordado hacer: “Muy bien, así que para mantener un buen control de la tarea de Jaime, yo voy a revisar su libro de tareas todas las noches y le pondré mis iniciales para indicar que he visto la nueva tarea. Todos los días voy a revisar para asegurar que él haya copiado la tarea en su libro. Así nos aseguraremos que yo esté al día con lo que usted le ha encargado.”

- El seguimiento es importante para asegurar que lo que han acordado está funcionando bien. Si el maestro le ha dicho, por ejemplo, que su niño necesita invertir más tiempo practicando sus divisiones, hable con el maestro dentro de un mes para ver si su niño está progresando.

Las tareas escolares pueden acercar a los niños, sus familias y los maestros al realizar un esfuerzo común para mejorar el aprendizaje.

Al ayudarle a su niño con la tarea usted crea una oportunidad para mejorar las posibilidades de que su hijo se destaque en la escuela y en la vida. Al ayudarle con la tarea, usted le enseña lecciones muy importantes sobre la disciplina y la



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

responsabilidad. Usted puede abrir nuevas avenidas de comunicación—entre usted y su hijo, y usted y la escuela. Usted ocupa un papel único en la vida de su niño, ayudándole a relacionar el trabajo escolar con la “vida real,” y dando un significado (y una medida de placer) a la experiencia de su hijo con el trabajo escolar.

BIBLIOGRAFIA

- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS. (2005). Como Ayudar A Su Hijo Con La Tarea Escolar. Washington, D.C. En: <http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html> pp. 1-30
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS. (2003). Consejos Prácticos para los Padres sobre la Tarea Escolar. Washington, D.C. En: <http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html> pp. 1-3

ACTA DE CAPACITACIÓN #5

FECHA: 18 octubre 2007

TEMA: TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

OBJETIVOS.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

- ◆ identificar y diferenciar las características de un niño con hiperactividad y desatención.
- ◆ Reconocer y valorar el papel que vienen desempeñando los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

ACTIVIDADES

2. Realización de dos juegos.
3. Colocar una cinta en el brazo a los padres de color verde y naranja
4. Construcción de dos acrósticos.
5. Creación de estrategias.
6. Evaluación.
7. Reflexión.
8. Agradecimientos.
9. Dedicatoria.
10. Entrega de detalles.

RECURSOS

- ✓ Salón.
- ✓ Cartulina.
- ✓ Marcadores.
- ✓ Cinta.
- ✓ Grabadora.
- ✓ Dulces.



DESARROLLO

1. “DINAMICA I: Se juega al pin, al pon a la hija del conde Simón y continuamente con el chiquichiqui bambam para romper el hielo, lograr mayor participación y hacer más amena la capacitación, estimulándolos desde el inicio de esta.

2. Colocar una cinta en el brazo a los padres de color verde y naranja.

3. Construcción de un acróstico: Se dividen los padres en dos grupos y se les pide que armen un acróstico con las palabras hiperactivo de color verde y desatención de color naranja, que están pegados alrededor del aula, éstas al mismo tiempo se arman como un rompecabezas, dándole un grado de dificultad a la actividad, creando una competencia entre ellos, premiando a quien lo realice primero:

Hace daños sin explicación.

Imposibilidad para terminar juegos.

Pide atención constantemente.

Exceso de movimiento.

Responde precipitadamente.

Actúa de forma impulsiva.

Conversa en exceso.

Tiene dificultad para respetar los turnos.

Incapacidad para terminar tareas.

Vive cambiando de actividades.

Olvidos por múltiples cosas.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Desorganizado en las tareas.

Es descuidado en actividades diarias.

Se distrae fácilmente.

A menudo extravía objetos.

Tiene dificultad para mantener la atención.

Evita tareas que requieren esfuerzo mental.

No sigue instrucciones.

Comete errores por descuido a las tareas.

Interrumpe las tareas y no las completa.

Olvida fácilmente lo que tiene que hacer.

No presta atención a los detalles.

Cada grupo hace la lectura del acróstico que le toca. Se continúa haciendo preguntas orientadoras de acuerdo al grupo como: ¿Qué creen ustedes qué es hiperactividad?, Cuándo un niño posee exceso de movimiento quiere decir qué es hiperactivo?..., una de las maestras de apoyo brinda la explicación pertinente a cada una y si surgen dudas también son resueltas.

De la actividad anterior se parte, para explicar la temática y la diferencia entre hiperactivo y desatento. (ANEXO 1).

4. Creación de estrategias: Luego cada grupo según la palabra asignada verde (hiperactivo) y naranja (desatención), escogen 4 características que le llamen la atención creando estrategias para llevarlas a cabo dentro del hogar, esto se hace con la colaboración de dos maestras de apoyo dentro de cada grupo.

Al seleccionar las características y crear las estrategias, cada grupo socializa lo realizado en una mesa redonda, y una de las maestras de apoyo complementa con otras estrategias que se pueden utilizar dentro del hogar.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

5. Evaluación: En esta parte se hace la evaluación de todas las capacitaciones trabajadas con la pregunta ¿Qué aprendieron de todo lo trabajado?.

6. Reflexión:” Una hora de tu tiempo” (Anexo 2)

7. Se dan los agradecimientos a cada uno de los padres, por haber participado de las diferentes capacitaciones y la importancia que tiene la asistencia de ellos en todo el proceso educativo de sus hijos.

8. Dedicatoria de la canción” no basta” de Franco Devita.

9. Se le entrega a cada padre un detalle como recuerdo a todo lo compartido con las maestras de apoyo.

ANEXOS

ANEXO 1

**TRASTORNO DE LA ATENCION E HIPERACTIVIDAD EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES**

CAPITULO 2

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS

Internacionalmente existen 2 sistemas de clasificación diagnóstica:

A. Clasificación internacional de enfermedades, en su 10^a edición (CIE-10), promulgada por la Organización Mundial de la Salud.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

B. Manual Estadístico y Diagnóstico, en su 4ª edición, (*DSM-IV*) promulgado por la Asociación de Psiquiatría de los Estados Unidos. La sigla *DSM-IV* en inglés, (*'Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders'*).

Los criterios diagnósticos de ambos sistemas son muy similares.

CRITERIOS DEL DSM-IV

DIAGNOSTICO DEL TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD.

El manual diagnóstico de los Estados Unidos ordena los síntomas del TDAH en:

-Desatención.

-*Hiperactividad*- Impulsividad.

Hay 9 síntomas asignados a cada dimensión. En la 2ª dimensión 'hiperactividad-impulsividad', 6 síntomas corresponden a la *hiperactividad* y los 3 últimos a la impulsividad. Para el diagnóstico del TDAH se evalúa:

- La aparición de los síntomas a una edad temprana, (antes de los 7 años).
- La presencia de los síntomas en dos ó más escenarios. (Casa, escuela)
- Sintomatología por un periodo mayor de 6 meses.
- Evidencias claras de perturbación clínicamente significativas en el funcionamiento psicosocial, ocupacional y académico.
- Los síntomas no deben ocurrir durante el curso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno sicótico.
- Finalmente, los síntomas no son explicables por la presencia de otro trastorno mental, por ejemplo, trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o un trastorno de personalidad.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Desatención.

- a. No presta suficiente atención a los detalles, o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- b. Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en el juego,
- c. Parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- d. Frecuentemente no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, obligaciones o encargos en el lugar de trabajo, (Esto no se debe a comportamiento negativista ó a incapacidad de comprender instrucciones).
- e. Tiene dificultades para organizar tareas o actividades.
- f. Evita, le disgusta o es renuente a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido, como trabajo escolar o doméstico.
- g. Extravía objetos necesarios para tareas o actividades, como juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros, herramientas, etc.
- h. Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- i. Es descuidado en las actividades diarias.

Hiperactividad - Impulsividad.

- a. Mueve en exceso manos o pies o se remueve en su asiento.
- b. Abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- c. Corre o salta excesivamente en situaciones inapropiadas (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos de inquietud interior).
- d. Tiene dificultades para jugar o para dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- e. A menudo 'está en movimiento' o suele actuar "como si tuviera motor",
- f. Habla en exceso.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Impulsividad

- g. Da respuestas precipitadas antes de haber sido completadas las preguntas
- h. Tiene dificultades para respetar el turno
- i. Interrumpe o se entromete en las actividades de los demás (conversaciones, juegos, etc.)

Si bien los niños desarrollan estos síntomas en edad preescolar, usualmente no son referidos para evaluación hasta llegar a la primaria, cuando se hace más notorio el pobre control de su conducta, así como la desatención durante los procesos de aprendizaje.

ANEXO 2
REFLEXION
UNA HORA DE TU TIEMPO

¿Papi: cuánto ganas por cada hora?...

El padre dirigió un gesto muy severo al niño y repuso:

“no me molestes que estoy cansado”

“Pero papi”, insistía, “dime por favor cuanto ganas por hora”.

La reacción del padre fue menos severa. Sólo contestó:

“ochocientos pesos por hora”.

“Papi, ¿me podrías prestar cuatrocientos pesos?”

Pregunto el pequeño.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

El padre montó en cólera y le dijo: “Vete a dormir y no me molestes”.

Había caído la noche. El padre había meditado lo sucedido y se sentía culpable, queriendo descargar su conciencia dolida, se asomó al cuarto de su hijo.

Con voz baja le preguntó al pequeño: ¿duermes hijo?

“Dime papi”, respondió entre sueños.

“Aquí tienes el dinero que me pediste”, respondió el padre. El pequeño le dio las gracias y metiendo su manita bajo la almohada sacó unos billetes.

“Ahora ya completé el dinero; tengo ochocientos pesos.

¿Me podrías vender una hora de tu tiempo?, preguntó el niño.

Deseamos que ustedes no sean el protagonista de una historia como ésta. Existen miles de niños que desean ardientemente que sus padres le dediquen una hora de tiempo.

BIBLIOGRAFIA

- RESTREPO, A. y PALACIO, Juan. (2004). “trastorno de la atención e hiperactividad en niños y adolescentes”: Manual básico para familias, educadores y profesionales de la salud. Impresiones Graficas. Medellín. Pp.13-15, 19-26.