



ACTITUD DOCENTE Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS. CASO: INSTITUCIÓN MADRE BERNARDA

Olga Ferreira Lafont

Sistema de Universidades estatales
del Caribe Colombiano SUE CARIBE
Universidad de Córdoba – Colombia

ABSTRACT

This research project was conducted to examine the problems that have been presented in the inclusive education in regard to Maria Bernada school in Ciénaga de Oro Colombia. The research problem was identified and described in order to determine ways of interaction between teachers' attitudes and school organization by adopting an approach of inclusive education at Madre Bernarda school in the Municipality of Ciénaga de Oro. This study was descriptive quantitative approach developed in three stages using validated instruments applied to 81 individuals. According to the design perspective, it was classified as observational and as a survey, because this type of design is intended to directly study the characteristics of the population by conducting surveys. It demonstrated that the

school organization has shortcomings related to the lack of training on educative inclusión. In this view was common the three estates that have to do with the evaluation, lack of participation of the estates in the implementation of inclusive education. 50% of the teachers perceive the child with SEN (Special Educational Needs) as restless, haughty and susceptible of altering normal regular classroom because they consider that their natural space is the special classroom, a percentage of 72.4% of teachers consider that they do not have skills to work with SEN, this principle affects cognitive and behavioral affective dimensions of 49% of teachers. Taking into account all these results, it can be said that the teachers' attitudes and school organization are potentiate negatively and mutually; this aspect has prevented that the Educational Institution Madre Bernarda develop the potential



it has fully to strengthen the inclusive education in its classrooms.

RESUMEN

El proyecto de investigación estuvo orientado a examinar los problemas que se han estado presentando en la educación inclusiva, en el caso de la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro. Colombia. Para esto se inicia identificando y describiendo el problema de investigación con el objetivo de determinar las formas de interacción entre las actitudes docentes y la organización escolar en la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro. El estudio fue descriptivo de enfoque cuantitativo que se desarrolló en tres fases sucesivas utilizando instrumentos validados aplicados a 81 individuos. Desde la perspectiva del diseño se clasificó como observacional y de encuesta, debido a que este tipo de diseño tiene como propósito estudiar directamente las características de la población realizando encuestas. Lo que demostró que La organización escolar tiene falencias relativas a la carencia de capacitación sobre inclusión educativa esta opinión fue común en los tres estamentos responsables de la evaluación, falta participación de los estamentos en la implementación de la educación inclusiva. Los docentes en un 50% perciben al niño con NEE (Necesidades Educativas Especiales) como inquieto, altanero y susceptible de alterar la normalidad del aula regular, por lo que consideran que su espacio natural es el aula especial, un porcentaje de 72.4% considera que no tiene competencias para trabajar con los NEE, este principio afecta las dimensiones afectivas cognitivas y conductuales del 49% del profesorado. Teniendo en cuenta todos los resultados se llegó a la conclusión que las actitudes de los docentes y la organización escolar se potencian de forma

negativa y mutua; aspecto que ha impedido que la Institución Educativa Madre Bernarda desarrolle a cabalidad los potenciales que tiene para fortalecer la educación inclusiva en sus aulas

Palabras clave: Inclusión educativa, Actitudes docentes, Organización escolar

INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro tiene una población de más de 2.123 estudiantes de ambos sexos distribuidos en dos sedes: la central, ubicada en el barrio el Centro, y la principal, ubicada en el barrio Julio Manzur. En esta institución prestan sus servicios 76 docentes, 4 coordinadores, y 11 administrativos de ambos sexos nombrados por el Departamento de Córdoba, según vinculación docente 2277 y 1278

Las actitudes del profesor han sido en los últimos tiempos una de las mayores preocupaciones de la investigación educativa en los últimos tiempos, aunque es muy común encontrar que los maestros manifiesten estar de acuerdo con las políticas y acciones para impulsar la inclusión, pero al momento de llevarlas a la práctica y verse involucrados en el proceso sus actitudes pueden ser menos favorables.

Es este intento de educación incluyente el que transforma a la escuela como organización juega un papel importante para la mejora de la eficacia escolar Murillo. L (2011), lo cual contempla tanto el incremento de los resultados educativos del alumno como la capacidad de la escuela de gestionar el cambio.

El fin de la organización escolar moderna es que tanto los aspectos organizacionales como personales de su comunidad educativa sean proclives a lograr estrategias y acciones directas en las que se expresen los principios de flexibilidad, participación, articulación,



cuidando la prevención y sobre todo respeto por la diversidad. Este último principio objeto del estudio es decisivo en la organización escolar debido a que escuela tiene que ser una institución diversa, dinámica, plural, flexible y por ello será *incluyente*, debido a que lo que se tiene que incluir en ella es precisamente lo diverso. Lopez D. (2007).

Es prudente que desde la investigación científica se reconozca o examine qué tanto está aportando la institución educativa Madre Bernarda a la Inclusión desde su visión como Organización Escolar, y si principios incluyentes como la colaboración, diversidad, reconocimiento y la participación están rigiendo en sus prácticas educativas, pues ellos son la base para el logro de una verdadera inclusión educativa. Es por ello que la investigadora se formuló la pregunta: ¿Cuáles son las formas de interacción entre las actitudes docentes y la organización escolar en la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro?

La cual fue resuelta al identificar las percepciones, concepciones y actuaciones de los docentes frente a la inclusión educativa; y como éstas se relacionan con el perfil organizacional de la Institución educativa Madre Bernarda de manera que puedan promoverse las prácticas, políticas y cultura inclusiva

En tal sentido, lograr identificar las debilidades y fortalezas de la política de inclusión educativa en el escenario de estudio favoreció el análisis crítico que puede llevar al cambio de actitudes y comportamientos de la comunidad educativa ante lo diverso, con lo cual el sector educativo del municipio logrará las metas de la educación, contenida en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y cumplirá además el empeño de la comunidad mundial firmado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a

todos "*independientemente de sus diferencias particulares*."

También la investigación obtuvo su justificación académica y pertinencia pues permitió medir el alcance del cumplimiento de las políticas de inclusión el gobierno Colombiano contenidas en la Ley 115 de 1994 en su título III, capítulo I, artículos del 46 al 48, en la cual regula la atención educativa a las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo, o emocional como parte del servicio público educativo; así mismo la Resolución 2565 de 2003 que establece en su artículo 5°, las funciones de los docentes y profesionales de apoyo en la cual es claro y explícito que los docentes deben promover la integración académica y social de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a la educación formal, involucrando entonces el rol del docente con acciones específicas lo cual lo hace un elemento decisivo para propiciar aulas inclusivas, por lo que urge que los profesores estén preparados para este reto.

Con base en estas normativas, se espera que tanto los departamentos y entidades territoriales certificadas orienten y apoyen los programas de formación permanente o en servicio docente de las instituciones que atienden estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones y de acuerdo con los planes de mejoramiento Institucional y plan territorial de formación, tal y como reza en el artículo 9 de la Resolución 2565 de 2003; aspecto normativo que también podrá ser evidenciado durante el desarrollo de este proceso investigativo en el escenario de estudio.

En este mismo sentido, los resultados permiten verificar de qué forma se propicia la inclusión educativa en la organización Escolar, la cual es obligatoria en el territorio nacional colombiano a partir fines de la Educación establecidos en el artículo 5 de la Ley General de la Educación



(Ley 115 de 1994), en la cual el Estado explicita que los fines de la educación en Colombia van encaminados no solo a la formación académica y acceso al conocimiento, sino también al desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen en los derechos de los demás, así como la formación encaminada a facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.

Por lo anterior, el objetivo general del estudio reside en determinar las formas de interacción entre las actitudes docentes y la organización escolar en la adopción de un enfoque de educación inclusiva en la institución Educativa Madre Bernarda del Municipio de Ciénaga de Oro. Como objetivos específicos se tienen los siguientes:

- Analizar las concepciones, opiniones, percepciones y experiencia de adaptación como reveladores de la actitud docente sobre educación inclusiva.
- Evaluar los procesos de organización escolar, que promueven la cultura inclusiva.
- Aportar un marco de recomendaciones orientadas hacia la inclusión educativa, tomando como referente la actitud docente y la organización.

ANTECEDENTES TEORICOS

A fin de dar sustento a este avance investigativo, para el presente artículo se ha establecido el siguiente marco teórico-conceptual, el cual se inicia con un recorrido histórico **por las iniciativas de inclusión Educativa**. En 1990 la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO, con el fin de buscar la universalización de la educación reconoció la

necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (incluyó niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos). Se basa en el principio que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

La educación en este contexto es un concepto amplio que busca posibilitar que todos los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar mental y social. La Educación Para Todos se articuló a partir de un principio de acceso con equidad a la educación mas no habló de igualdad en educación ni mucho menos de Educación Inclusiva dejando un debate abierto sobre los estándares, el significado y las implicaciones de equidad. Esto fue lamentable especialmente cuando años de debate y de la práctica habían mostrado que equidad en la educación no ha significado igualdad en la aplicación de los derechos humanos en el caso de las personas con discapacidad y otros grupos vulnerables Raymond H. (1995). En 1994, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovida por el gobierno español y por la UNESCO (2010), se aprobó la Declaración de Salamanca, de la cual fueron signatarios representantes de cerca de 100 países y diversas organizaciones internacionales. El espíritu de esta declaración es el del “reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”. La declaración deja claro que son las escuelas las que tienen que responder a las necesidades de sus estudiantes, y no al revés.



Mediante el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (1998) se identifica que de los 140 millones de niño/as en el mundo que se encuentran fuera del sistema educativo la tercera parte de ellos presenta una discapacidad. Esto ejerce una presión importante en la UNESCO para que realice un seguimiento de la incorporación de esta población en la educación. Es necesario recordar que no es solo acceso en cuanto a cobertura y accesibilidad, exige incorporar el concepto e indicadores alrededor de calidad educativa.

La Declaración de Salamanca subraya que el enfoque inclusivo es importante no solamente para las personas con discapacidad, sino que para el conjunto de estudiantes ya que promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Cinco años más tarde, en 1999, se aprueba otro marco clave: la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia, conocida también como Declaración de Guatemala. Esta Convención reconoce que la discapacidad sigue siendo un grave obstáculo a la plena participación en la vida social, cultural, económica y educacional de la región, y parte de la premisa de que todos los derechos humanos y libertades fundamentales son universales, por lo que comprende sin reservas a las personas con discapacidad. De ahí se reconoce que todas las personas tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad.

Muchos son los autores que se han motivado a investigar sobre el tema de diversidad en el sector educativo en diversos países:

Un estudio encargado por el Ministerio de la Educación de Brasil, y divulgado en junio del

2009, señala que aún hay un alto índice de prejuicio y discriminación contra las personas con discapacidad en las escuelas brasileñas. Fueron entrevistadas 18.599 personas (estudiantes, padres y madres, cuerpo docente y empleados) de 501 escuelas en los 27 estados de la federación. El 96,5% de las personas entrevistadas han demostrado algún nivel de prejuicio contra las personas con discapacidad, nivel superior a la de los prejuicios étnico-raciales, de género, de edad, socioeconómico, orientación sexual o territorial. Sin embargo, el 67,3% de las personas dice estar en desacuerdo con actitudes discriminatorias hacia las personas con discapacidad. La investigación ha mostrado que los más elevados índices de prejuicio los expresan estudiantes y familiares y los más bajos los manifiestan el profesorado y la dirección de las escuelas. En promedio, el 64,4% de las personas creen que las personas ciegas deberían estudiar en escuelas especializadas y el 58,6% cree que las personas sordas tendrían que hacer lo mismo. Por otra parte, únicamente el 20% de los entrevistados piensa que el estudiante con discapacidad crea problemas en la escuela. (Crosso, 2010)

Además del estigma y la discriminación a personas con discapacidad, otro factor estructural de la violación de su derecho a la educación es la discrepancia existente entre el marco jurídico y los recursos disponibles para la realización del derecho a la educación inclusiva en Brasil, fruto de la falta de una verdadera voluntad política para tal fin. Esta problemática trasciende el conjunto de países de la región.

Estudios realizados por organizaciones como Human Rights Watch o Amnistía Internacional han alertado acerca de cómo estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (LGBT) reciben con frecuencia acoso, hostigamiento y violencia por parte de sus pares, docentes y personal administrativo en las escuelas. Como consecuencia de ello, muchos/



as de ellos/as enfrentan situaciones que van desde la depresión y el bajo rendimiento escolar hasta el suicidio; por su parte, la escuela no cuenta con mecanismos suficientes para enfrentar y tramitar los conflictos derivados de la intolerancia frente a orientaciones sexuales o las identidades de género no tradicionales.

En su reporte sobre Colombia publicado (2004), la Relatora Especial para el Derecho a la Educación de Naciones Unidas, Katarina Tomasevski, se pronunció sobre el derecho a la igualdad en la escuela en Colombia, haciendo énfasis en la necesidad de documentar oficialmente la naturaleza y alcance de la discriminación, con el fin de enfrentarla y prohibirla expresamente a través del establecimiento de políticas públicas basadas en criterios internacionales de no discriminación

La organización Colombia Diversa y la Secretaría de Educación de Bogotá convinieron en desarrollar la investigación de tipo exploratorio y participativo titulada Diversidad y Escuela: hacia una caracterización de las prácticas de inclusión y exclusión de la población LGBT en cinco jornadas de cuatro colegios distritales. La investigación se realizó con la participación de personal administrativo, docentes, padres, madres y estudiantes, y se utilizaron diferentes herramientas y técnicas de investigación como grupos focales con cada uno de los grupos de actores, entrevistas semi-estructuradas, un test para evaluar conocimientos y actitudes frente a las personas LGBT y un análisis de los manuales de convivencia de los colegios.

En la investigación en cuanto a aspectos organizacionales se pudo evidenciar que en el análisis del discurso institucional consignado en estos últimos mostró que no presentan normas que sancionen explícitamente la "homosexualidad", ni el "lesbianismo", ni las prácticas homosexuales. De otro lado, estos manuales tampoco presentan normas explícitas

que protejan a las personas LGBT de actos discriminatorios, aunque algunos manuales contemplan el derecho de los y las estudiantes a no ser discriminados-as o la prohibición de discriminar. Aun así, es preocupante que en tres de los cuatro manuales de convivencia se sancionen conductas que estén contra la "moral" y "las buenas costumbres", sin una mayor precisión, pues los parámetros subjetivos en su definición pueden acarrear abusos y sanciones en razón de la diversidad sexual. De otro lado, el análisis discursivo de imaginarios y actitudes en torno a la población LGBT evidenció la homofobia como marco general del trato discriminatorio en contra de la misma. No obstante, vale la pena anotar algunas prácticas de aceptación de la diversidad, las cuales, aun siendo marginales, analizamos en su lógica como pistas valiosas para la construcción de la inclusión. En general, el abordaje de la sexualidad se hace como descripción anatómico-fisiológica o desde la perspectiva del riesgo. Desde allí, se restringen las referencias de las dimensiones de placer, gusto y erotismo, y se limitan las expresiones afectivas dentro de los colegios, particularmente aquellas no heterosexuales.

En cuanto a las actitudes se identificó que existe un reconocimiento honesto de directivas, docentes y padres y madres, de sentirse superados en su capacidad de reacción para tramitar los conflictos asociados a la homofobia en la escuela, pero allí hay que detenerse en un aspecto sutil, pero de gran profundidad: el señalamiento de la homofobia como problema y no de la homosexualidad como problema, y la necesidad de buscar asesoría profesional en el tema.

Tras un proceso investigativo dispendioso de cinco años y la combinación de variados métodos cualitativos, que derivaron, entre otros productos, en 473 diarios de campo elaborados a partir de observaciones en profundidad de las interacciones en aulas, patios, pasillos y



oficinas de 25 colegios de Bogotá, el equipo presentó con detalle la operación en la escuela de los dispositivos pedagógicos de género, noción que se acuñó para referirse a “cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” García. M (2004). Las profusas descripciones y análisis de tales dispositivos en la escuela, entre los que se cuentan los imaginarios de género, las reglas de la interacción, las formas de jerarquización, el tono de la interacción, los roles y formatos de la participación, la construcción del cuerpo, las narrativas personales y los juegos de lenguaje García. M (2004), evidenciaron los detalles de su operación en la cotidianidad de la cultura local de la escuela, los cuales, por su carácter tácito y sutil, aparecen velados y, por tanto, se juzgan como inexistentes.

De allí se concluye que la influencia de la escuela en el proceso de construcción de la femineidad y la masculinidad (y al que se puede agregar, del trato cultural a las orientaciones sexuales y las identidades de género diversas) no suele hallarse sólo ni en primer lugar en la superficie de la organización institucional o en las directrices normativas y documentales de la misma, como tampoco en la organización de los planes de estudio, sino mucho más en el currículo oculto, en el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres e intercambios, que regulan las percepciones y relaciones de los sujetos; y aunque el tema de la diversidad sexual no constituyó una búsqueda específica del proyecto, el trabajo cualitativo mostró una especie de presunción de heterosexualidad, en el sentido que los intercambios sociales y académicos parten de suponer que todos los involucrados e involucradas en la escuela pertenecen al ámbito de las prácticas y la identidad heterosexuales, las cuales parecen vigilarse culturalmente con manifestaciones, expresiones, dudas y chistes homofóbicos. Con este trabajo se confirma que el papel de los

sistemas escolares en la formación del ser y su integración social es crucial, esto lo confirma el estudio de Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond (2010) quienes señalan que para colaborar que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y como estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. Asimismo, señalan que el liderazgo, las normas y la cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores, acerca de la inclusión educativa Maribel Granada. M. (2013). En contraposición a dichas creencias, la UNESCO (2009) afirma que “mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema y considerar que el problema es el sistema educativo”. Mauricio López. M. (2010).

Producto del análisis del estado del arte revisado, es posible considerar que existe claridad en cuanto a que la actitud del docente es fundamental en el proceso de Inclusión Educativa, entendiendo por actitud según el diccionario de la lengua Española (2001) como la disposición de ánimo manifestada de algún modo; por otro lado también es definida desde la perspectiva de lo físico y lo moral, primero la define como el modo de comportarse físicamente y que puede ser natural o afectada; y después como la disposición interior que se manifiesta en el comportamiento con respecto a personas, acontecimientos, opiniones o teorías. Cervantes C. (2009).

Desde esta perspectiva, en la investigación referenciada se ha dejado ver que aún persiste la tendencia de considerar el modelo clínico rehabilitador como el más adecuado para responder a las características de este tipo de niños/as, como así también la existencia de actitudes segregacionistas. En la formulación de estos fines se identifica claramente las entidades o estamentos responsables del proceso



formativo, los cuales son la familia, la sociedad y el estado representado en las instituciones del sector educativo.

METODOLOGIA

Es **cuantitativo**, debido a que busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de persona o lo que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean profundizando en sus experiencias, perspectivas y opiniones, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad, así mismo se clasifico como **no experimental** porque no hubo manipulación deliberada de las variables, y se observaron los fenómenos (actitud docente y organización escolar) tal como se dieron en su contexto natural, para que posteriormente fueran analizados. Sampier. I. (2010).

Desde la perspectiva **del diseño** se clasifico como **observacional y de encuesta**, debido a que este tipo de diseño tiene como propósito estudiar directamente las características de la población realizando encuestas. Este tipo de diseño también llamado Encuestas de muestreo, examina la frecuencia y las relaciones entre las variables psicológicas y sociológicas, e indagan sobre constructores como actitudes, creencias, prejuicios, preferencias y opiniones. (Actitud docente y organización escolar) SALKIND. P. (1999).

FASES DE LA INVESTIGACION

Debido a la complejidad de interrelacionar los procesos organizacionales, con las percepciones, actitudes y opiniones de los docentes se determinaron la necesidad de trabajar por fases sucesivas, que facilitaran la consecución de los objetivos; estas fases fueron:

Fase 1: Observación: inicialmente la unidad investigativa realiza observaciones en todos los entes educativos a Investigar: estudiantes,

docentes y directivos de la institución, con el fin de captar información necesaria para la investigación.

Fase 2: Documental

En esta fase consistió en detectar, consultar y obtener bibliografía y otros materiales útiles para el propósito del estudio; de los cuales se extrajo la información relevante y necesaria para el problema de esta investigación. Sampieri. E. (2010)

Fase 3: Escogencia y Validación del Instrumento:

En esta fase se analizaron los instrumentos para la toma de la información de las fuentes primarias, escogiendo la *escala de opinión acerca de la inclusión educativa Bravo. T. y Cardona. L. (2010)* y la *escala de actitudes de los profesores hacia la integración escolar (EAPROF)*, la cual fue adaptada y dirigida a los objetivos de la investigación adecuando el lenguaje y la redacción de algunos ítems, debido a que estos se referían en términos de la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales estrictamente y no desde el punto de vista de la integración educativa partiendo de la diversidad del aula regular.

De igual forma se adaptó y valido el Test *Perfil organizacional de un Colegio hacia la Inclusión Educativa, con el fin de Evaluar los procesos de organización escolar, pero enfocados a la cultura inclusiva de las organizaciones educativas.*

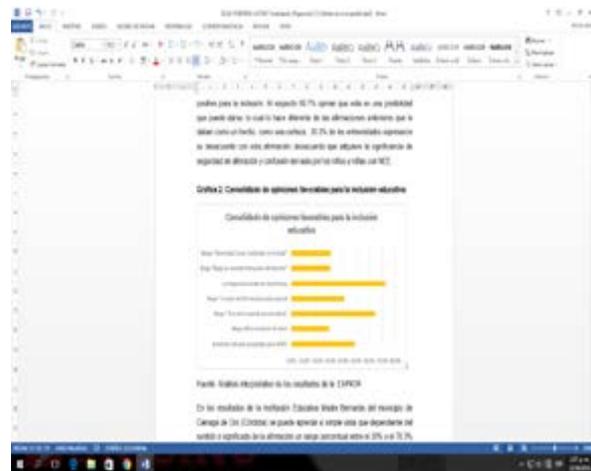
Posterior a esto, se determinó la pertinencia y congruencia de estos dos instrumentos validados través del coeficiente V de Aiken en función al criterio de jueces de expertos entendidos en el ámbito de la pedagogía con conocimientos en Inclusión Educativa, y para ello se solicitó la colaboración de cinco (5) expertos por medio de una comunicación escrita, a la cual se le anexó un modelo del instrumento y una copia de la tabla de operacionalización de las variables y los instrumento.



Los expertos calificaron el instrumento expresando acuerdo o desacuerdo con la formulación del ítem teniendo en cuenta la claridad, pertinencia, congruencia y gramática, en el caso dado de no estar de acuerdo se incluyó una columna de observaciones para que depositaran sus razones. Una vez el instrumento recibió la aprobación de los expertos en la validación con un coeficiente de Aiken de 0.70, el cual muestra la adecuación del instrumento para medir los aspectos de inclusión educativa. se procedió a la prueba piloto con datos aleatorios obtenidos de docentes que laboran en dos escuelas oficiales del municipio de Ciénaga de Oro, de manera que los sujetos de estudio no tuviesen la oportunidad de ser partícipes de la prueba por la opción de sesgo de información que da el hecho de conocer de antemano el instrumento.

Tercera fase: Análisis de la información: las encuestas fueron resueltas por 81 docentes, distribuidas entre: docentes 76, coordinadores 4 y rector 1. Los datos obtenidos fueron procesados por el software estadístico integral SPSS Base 16.0; con el fin de lograr el consolidado de las opiniones, actitudes y percepciones de los participantes, así como la distribución información estadística procedente del agrupamiento las diferentes dimensiones de las escalas contenidos en los instrumentos de medición. Este orden de ideas este fue el consolidado:

Grafico 1: **Consolidado de opiniones favorables para la inclusión educativa en Institución Educativa Madre Bernarda.**



Fuente: Escala “Actitud de los profesores hacia la Integración Escolar” (EAPROF)

En los resultados de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) se puede apreciar a simple vista que dependiente del sentido o significado de la afirmación un rango porcentual entre el 30% y el 70.3% de los profesores asumen de manera positiva la necesidad de integración educativa dentro del aula diversa.

Sin embargo se observaron opiniones que muestran perspectivas de aparente prejuicio y “condena” al niño o niña con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en razón a la condición de su diversidad que los hace comprenderlos como una “mala influencia” a quienes prevén como “indisciplinados”, “poco receptivos”, “capaces de desorganizar”, por ser “desorganizados” si se toma en consideración el sentido literal de las opiniones contenidas en las afirmaciones las cuales se interpretan para el estudio como opiniones negativas para la inclusión educativa.

Otro aspecto determinante de la inclusión educativa es la percepción del clima organizacional, para conocer los resultados de esta variable, se incluyó las preguntas que tienen su enfoque hacia la valoración de las relaciones interpersonales de los maestros - estudiantes, considerando variables de interés



como las actitudes, la percepción de seguridad y confianza, el reconocimiento del interés por ayudar, las posibilidades y realidades de la participación del estudiantado en el gobierno escolar, los resultados fueron los siguientes:

ANÁLISIS DE ENCUESTA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN- DOCENTE

Tabla 1: COMPROMISO CON LA META DE ADAPTACIÓN CURRICULAR PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

P2. ¿Tienen influencia las necesidades Educativas de sus alumnos en el momento que usted planea, ejecuta y desarrolla sus actividades en clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	14	18,4	18,4	18,4
	Bastante	24	31,6	31,6	50,0
	Algo	26	34,2	34,2	84,2
	Muy poco	12	15,8	15,8	100,0
	Total	76	100,0	100,0	

Fuente primaria: Test de Rensis Likert

Estos resultados dan cuenta de un compromiso cuestionable de los docentes de la institución en torno a las necesidades educativas de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, por lo que puede afirmarse que las acciones de compromiso personal la mitad del profesorado no es coherente con las metas de la educación inclusiva.

Tabla 2: MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS HACIA EL TRABAJO COLABORATIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mucho	7	9,2	9,2	9,2
	Bastante	21	27,6	27,6	36,8
	Algo	27	35,5	35,5	72,4
	Muy poco	21	27,6	27,6	100,0

Fuente primaria: Test de Rensis Likert

En relación con la motivación de los estudiantes hacia el trabajo colaborativo 36.8% de los entrevistados considera que se cumple con esta condición de la organización escolar.

Los resultados de la tabla 2, en contraposición con las creencias y filosofía de la Institución Educativa Madre Bernarda del municipio de Ciénaga de Oro (Córdoba) evidencia que no se cumplen los principios de solidaridad, equidad y acompañamiento mutuo que ha de esperarse entre estos estudiantes; situación que puede ser reflejo de la realidad socio-familiar, como también de conductas aprendidas en el interior del claustro educativo.

P4. ¿Con cuánta frecuencia coordina usted capacitaciones sobre inclusión a los profesores?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A menudo	1	25,0	25,0	25,0
	Casi nunca	3	75,0	75,0	100,0
	Total	4	100,0	100,0	



ANÁLISIS DE ENCUESTA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN-COORDINADOR

Tabla 3: Disposición para coordinar las capacitaciones

		VÁLIDO	ACUMULADO	
VÁLIDO				
A menudo	1	25,0	25,0	25,0
Casi nunca	3	75,0	75,0	100,0
Total	4	100,0	100,0	

Fuente primaria: Test de Rensis Likert

Esta condición puede ser debida a varias causas entre las que están desinterés, falta de tiempo, bajas exigencias de la dirección al respecto y similares; pero el asunto tras la afirmación es que los profesores a cargo no reciben formación, ni capacitación para el manejo de la diversidad en el aula.

Sin embargo, los coordinadores así mismo consideran que reciben del rector confianza (76,3) para conversar con su rector sobre la necesidad de recurso técnico, humano y tecnología para hacer su clase más inclusiva, lo que demuestra un enfoque administrativo de puertas abiertas, dicha información se confirmó al preguntarle en su autoevaluación a los coordinadores sobre la Receptividad de las ideas de los coordinadores respecto a la inclusión a educativa, a lo que el 100% de estos respondió " Casi Siempre y a menudo". Sin embargo al realizarla la autoevaluación al rector encontramos que casi nunca se coordinan capacitaciones a los docentes sobre inclusión educativa y de igual forma la institución educativa no aporta el apoyo terapéutico necesario (sicólogos, terapeutas del lenguaje o ocupacionales) para propiciar la inclusión en el aula diversa , coherente a lo anterior el rector en su autoevaluación afirma que carece de apoyo

en cuanto dotaciones, capacitaciones, medios y espacios para inclusión por parte de los entes como la Secretaria de Educación municipal y departamental.

CONCLUSIONES

En la medición de los procesos de la organización escolar que influyen en las actitudes inclusivas, se pudo identificar que la organización interna es funcional y que se hacen esfuerzos por parte de los actores del proceso para lograr un buen clima interno, pero la posibilidad real de participación de los estamentos, y algunas insatisfacciones por las condiciones de trabajo están generando desmotivación en los profesores, factor del orden personal que puede incidir de manera desfavorable en las actitudes inclusivas, que deben darse de manera natural en el escenario educativo.

La organización escolar se refleja en formas negativas y positivas en cuanto a las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa; cerca de la mitad del profesorado no está de acuerdo con la inclusión de niños con NEE al aula regular, las razones que justifican esta situación parecen ser de orden cognitivo, lo cual en la práctica afecta las actitudes y comportamientos; la escuela no ha realizado capacitaciones al respecto del tema y en consecuencia el profesorado no percibe la necesidad de lograr unas actitudes apropiadas para la educación de los NEE.

Aunque la rectoría y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa escenario de estudio tienen una actitud proclive a la inclusión educativa, se encontraron falencias de la organización escolar en cuanto al cumplimiento de los compromisos, para hacer de esta política una realidad; el PEI institucional concibe de manera implícita un rechazo de orden católico a la diversidad por orientación sexual que debe ser superado pues va en contravía de los postulados constitucionales del



derecho al libre desarrollo de la personalidad, y a la educación como derecho fundamental de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en Colombia.

Existe una relación de mutua dependencia en las cuales las actitudes de los docentes y la organización escolar se potencian de forma negativa y mutua; aspecto que ha impedido que la Institución Educativa Madre Bernarda desarrolle a cabalidad los potenciales que tiene para fortalecer la educación inclusiva en sus aulas.

Los escenarios y entornos de aprendizaje no van acordes con el tipo de población: se requiere de más uso de mediaciones tecnológicas para que los alumnos no perciban el aprendizaje como una dura tarea sino como una manera de actualizarse y vincularse con los fenómenos de la actualidad en ciencia, tecnología y cultura. Hoy en la era de las tecnologías de la información, se pueden integrar a la metodología de educación inclusiva, simulaciones, hipertextos para navegación libre, objetos virtuales diversos que generen espacios de aprendizaje sin importar la unidad de espacio y de tiempo. Los comportamientos presentados por los estudiantes durante el desarrollo de las clases están fuertemente marcados por características propias de la poca motivación de los estudiantes. Según Cajamarca R., la motivación es el impulso interno que induce al educando a decidir construir su aprendizaje; esta motivación no se pudo apreciar en la gran mayoría de los estudiantes, expresada en los comportamientos que adoptaban durante las clases. Estos comportamientos tienen lugar en un contexto de monotonía con respecto a la estructura de la clase, en la cual además hay escasa innovación en cuanto a las estrategias didácticas empleadas por el docente: esto es importante pues en la actualidad lo que se recomienda es que la metodología sea activa, alejada del aprendizaje memorístico mecánico o de reproducción literal dado que es ajeno a la realidad de lo que debe ser una educación

inclusiva se requiere de un poco de esfuerzo por parte del docente encargado.

RECOMENDACIONES

La autora del estudio con base en los resultados, se permite ofrecer las siguientes recomendaciones a los entes interesados en la educación inclusiva:

A la secretaría de educación municipal

Realizar el acompañamiento debido a las instituciones educativas, para propiciar el proceso de implementación de la política, pues sin formación, ni recursos tal logro no será posible

Hacer seguimiento en campo a los procesos de implementación de la educación inclusiva de manera que se corrijan detalles y errores en el proceso

A la Institución Educativa Madre Bernarda

Estudiar las propuestas y recomendaciones del presente estudio, para su implementación como estrategias de mejoramiento del proceso

Que la planta de personal docente adquiera de manera progresiva una actitud favorable al cambio que requiere la implementación de la educación inclusiva

Comprender que el grupo de niños con NEE involucra una diversidad de aspectos que difieren de las condiciones médicas reconocidas desde antaño.

Promover el trabajo colaborativo entre estudiantes. El trabajo colaborativo entre estudiantes es una herramienta primordial para la educación inclusiva, se recomienda involucrar a toda la comunidad educativa en una cultura de cooperación en la escuela donde al docente se capacite para propiciar un clima óptimo en el aula de respeto y apoyo en las actividades programadas dentro del aula, y se le proporcione



el material didáctico para implementar estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo.

Abordar los problemas de diversidad en el aula y exclusión escolar desde el plano organizativo.

Uno de los aspectos a evitar desde la práctica en el aula de clases, tiene que ver con la homogenización y fragmentación del currículo, se recomienda que este no sea concebido solo como un sinnúmero de exigencias académicas, plasmadas en indicadores de logros, con un único fin de que los estudiantes adquieran las competencias cognitivas, a través de metodologías de enseñanzas homogenizas y rígidas que no cumplen las necesidades educativas dentro de la variedad de modos de aprendizajes del aula inclusiva, Así mismo se recomienda que los contenidos de las asignaturas no se limiten estrictamente al área del saber sino por el contrario se expongan desde la mirada del pensamiento complejo. Otro aspecto a fortalecer desde la administración de la escuela es el fortalecimiento del trabajo Cooperativo entre docentes de aulas regulares y de aulas especiales. Para posibilitar el aprendizaje significativo de todos los estudiantes se sugiere desde la administración del centro escolar crear espacios de Interacción y socialización de experiencias docentes en inclusión, con el fin de adquirir compromisos y colaboración sobre el trabajo conjunto en el currículo en miras de que este desarrolle aulas cada día más inclusivas y satisfaga las necesidades individuales de cada estudiantes. Adicional a esto debe ser prioritario para administración del centro educativo la programación de capacitaciones y actualizaciones permanentes a los docentes y administrativos sobre normativa de inclusión educativa, currículo inclusivo y estrategias pedagógicas para el aprendizaje significativo en el marco de la diversidad.

A la Universidad de Córdoba

Continuar apoyando a las instituciones educativas en sus procesos mediante la

ejecución investigaciones científicas que documenten la realidad sentida.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial (2004). Discapacidad en América Latina y el Caribe. Recuperado 27/08/2010 <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/discapacidad.htm>

BEST PRACTICES FOR INCLUSION New Brunswick Department of Education 1994

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20/12/1996. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lldb.pdf>

Brasil. (2007). MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5/06/2007, prorrogada pela Portaria Nº 948, de 09/10/2007. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

Colombia. Banco de la República. La educación afrocolombiana debe asumirse como proyecto de todos los ciudadanos. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/cimarron/cimarron4.htm>

Colombia. Banco de la República. La etno educación afrocolombiana: un reto para el desarrollo de la identidad nacional. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/etno3.htm>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2006a), Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas, Bogotá. En portal web del ministerio:



Mineducación.gov.co

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Indicadores de Buenas Prácticas de Educación Inclusiva en Colombia. En portal web del ministerio: Mineducación.gov.co

Córdoba. Secretaría Departamental de Educación, Secretaría Municipal de Ciénaga de Oro. Proyecto educativo Institucional de la Institución Educativa Madre Bernarda. Documento PDF. Inédito. 144p

Corte Constitucional, Sentencia T-272 de 2001 Magistrado Ponente: Manuel José Cepeda Espinosa.

Corte Constitucional, Sentencia T-432 de 2002 Magistrado Ponente: Álvaro Tafur Galvis

Crosso C. El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación inclusiva. Pág, 79-92. Disponible en http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/413/Art_CrossoC_DerechoEducacionPersonas_2010.pdf?sequence=1

Centre for Studies on Inclusive Education. Inclusion Information Guide Sharon Rustemier 2002

CSIE Index for Inclusion. Developing Learning and participation in schools. Tony Booth, Mel Aiscow, Kristine Black-Hawkins, Mark Vaughan and Linda Shaw

Documento al ICBF Febrero 2003. Inés Elvira de Escallón.

Donoso Romo, A.; Contreras Muhlenbrock, R.; Cubillos Puelma, L. y Aravena Aragon, L. Interculturalidad y políticas públicas en educación: reflexiones desde Santiago de Chile. En: Estud. pedagóg.. 2006, vol.32, n.1, pp. 21-31.

García S., (2003), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*, Bogotá, Universidad Central & Siglo del Hombre Editores.

García Suarez CI. Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Bogotá 2007. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf

García Suarez CI. Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Bogotá 2007. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf

García Suarez CI. Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Bogotá 2007. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf

Giroux, H. (1986), "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", Revista Colombiana de Educación, 17, pp. 61-108.

Gordon Porter. (1997) What we know about school inclusion. In OECD Proceedings Implementing Inclusive Education. Documento en línea.

Inclusión Internacional. ORG. Educación como visión: modelo de buenas prácticas inclusivas. En: <Http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=9>

Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs Prepared for the World Bank Disability Group. By Susan J. Peters, April of 2003

López, L.E. (1997). "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamérica y los recursos humanos que la educación requiere". Revista



Iberoamericana de Educación 13

Merino Soto C. y Livia Segovia J. Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. 2009, vol. 25, nº 1 (junio), 169-17. Anales de psicología

Münch, L., Ángeles, E. (México 1988) Métodos y técnicas de investigación, Editorial Trillas, S.A. de C.V

Naturaleza de las actitudes. Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Vol. 1, 1968, Pág. 15

PNUD (1998). Relatório de Desenvolvimento Humano. New York. Oxford University Press.

Raymond H. (1995) Inclusive Education Stories and Strategies for success.

Robledo, J. Diseños de Muestreo (II). Nure investigación, 12, 2005.p. 1-7. Disponible en: http://www.fuden.es/formacion_metodologica.cfm?FilaInicio=36&&modo=todos. Visitado en Agosto 14 de 2015.

Rokeach M. Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa, Papeles de Trabajo Nº 25 - Julio 2013 - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural

SALGADO, AC. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. LIBERABIT: Lima (Perú). 13:71-70, 2007.

Special Education is a Service not a Place. Información y Mejores Prácticas para la inclusión en Maryland (Departamento de educación del estado de Maryland y la Coalición de Maryland para la Educación Inclusiva)

The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices (La integración de los niños con discapacidades a la educación general: ambiciones, teorías y prácticas). OCDE, París,

1994.

Toro, Manuel Ricardo & otros (2006), Diversidad y escuela: hacia una caracterización de las formas de inclusión y exclusión de la población LGBT en cinco jornadas de cuatro colegios distritales. Informe final de investigación, Bogotá, Colombia Diversa.

UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO Index de Inclusión 2004. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO: Temario Abierto sobre Educación Inclusiva 2004. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org>

Zizeck, S. y Jameson F. Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. (1998). Buenos Aires: Editorial Paidós.