

COMPRENSIÓN DEL ROL DEL MAESTRO COMO AGENTE SOCIALIZADOR A PARTIR
DE LA EVALUACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN PARTICIPATIVA
DE UN ESQUEMA DE INCLUSIÓN ESCOLAR

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE PSICÓLOGOS

Presentado por:

July Andrea Tibocho Triviño

Jeyson Velásquez León

Director:

Jorge Mario Jaramillo

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Bogotá D.C., octubre 2012

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen.....	5
Problematización.....	8
Planteamiento y formulación del problema.....	8
Justificación.....	13
Objetivos.....	17
General.....	17
Específicos.....	17
Marco de Referencia.....	18
Marco epistemológico y paradigmático.....	18
Marco Disciplinar.....	20
Marco Interdisciplinar.....	27
Marco Normativo/legal.....	32
Marco Institucional.....	35
Antecedentes Investigativos.....	37
Método.....	49
Investigación Cualitativa.....	49

Orientación de Investigación-Acción Participativa.....	50
Actores Sociales.....	52
Técnicas.....	52
Investigación Colectiva.....	52
Grupos focales.....	53
Entrevistas semiestructuradas	53
Observación participante.....	54
Instrumentos.....	54
Diario de Campo.....	54
Estrategia de sistematización y análisis.....	55
Procedimiento.....	55
Consideraciones Éticas.....	57
Resultados.....	60
Discusión de Resultados.....	74
Conclusiones.....	82
Aportes.....	86
Referencias.....	91
Anexos.....	98

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1. Esquema de Inclusión Escolar.....	98
Anexo 2. Matriz de primer nivel.....	120
Anexo 3. Consentimiento para el trabajo con profesores.....	165
Anexo 4. Consentimiento y asentimiento para el trabajo con niños.....	166
Anexo 5. Estructura de las actas del grupo de trabajo.....	169

COMPRENSIÓN DEL ROL DEL MAESTRO COMO AGENTE SOCIALIZADOR A PARTIR
DE LA EVALUACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN PARTICIPATIVA
DE UN ESQUEMA DE INCLUSIÓN ESCOLAR

July Andrea Tibocha Triviño y Jeyson Velásquez León

Universidad Santo Tomás

Resumen

Esta investigación pretende comprender el rol socializador del maestro que emerge a partir de la construcción e implementación participativa de un Esquema de Inclusión Escolar. Este proceso se realizó a partir de una metodología con orientación de Investigación-Acción Participativa que se desarrolló por medio de 7 fases. En la primera fase se conformó un grupo de trabajo con 11 maestros a partir de la técnica de investigación colectiva, quienes contribuyeron en la segunda fase mediante la convocatoria y planeación de 3 grupos focales, en los que se contó con la participación de 22 maestros, 15 estudiantes y 7 padres de familia de primaria del I.E.D. Diversificado del Municipio de Chía; simultáneamente, se realizaron 3 entrevistas semiestructuradas a maestras con experiencia en inclusión. Las fases 3, 4 y 5 corresponden a la construcción, implementación y evaluación, junto con el grupo de trabajo, de un esquema para favorecer la inclusión. En la fase 6 se realizó el análisis de la información, para lo cual se

construyó una matriz compuesta por 3 categorías y 8 subcategorías que se obtuvieron de los marcos de referencia o que emergieron durante el proceso de investigación- intervención. La última fase corresponde con la devolución de la información, en donde se hará entrega del esquema implementado, para continuar su implementación en las prácticas profesionales del próximo semestre. Dentro de los hallazgos se destaca que el maestro ha construido significados canónicos y excepcionales acerca de la socialización, que empezaron a negociarse durante la construcción e implementación del esquema desarrollado, de manera que se co-construyó un significado de la socialización como proceso favorecedor del desarrollo psicosocial y como estrategia pedagógica; Este significado generó cambios en la forma como el maestro actúa y supera las demandas impuestas socialmente, cambios que hacen viable la emergencia de un rol socializador que reconoce sus limitaciones y las aborda mediante el trabajo en cooperación con otros, lo cual vuelve a tener un efecto recursivo sobre la escuela en la medida en que genera cambios que contribuyen a la creación de procesos de inclusión escolar.

Palabras clave: inclusión escolar, diversidad, rol, maestro, socialización, investigación-acción participativa.

Abstract

This research aims to understand the socializing role of the teacher that emerges from the building and implementation of a participatory School Inclusion Scheme. This process was performed using a methodology oriented by the Participatory Action Research that developed through seven phases. In the first phase was formed a working group of 11 teachers from the

collective research technique, that contributed to the second phase by convening and planning of three focus groups, in which was attended by 22 teachers, 15 students and 7 parents of the I.E.D. Diversificado. At the same time three semi-structured interviews were conducted with three experienced teachers in inclusion. Phases 3, 4 and 5 correspond to the construction, implementation and evaluation, along with the working group, to the school inclusion scheme. In phase 6 performed the analysis of information, for which we constructed a matrix of 3 categories and eight subcategories that were obtained from the reference frames or emerged during the research process intervention. The last phase corresponds to the release of the information, where it will present the school inclusion scheme to continue implementing it in the next semester internships. Among the findings is emphasized that the master has built canonical and exceptional understanding socialization, which began to be traded during the construction and implementation of the school inclusion scheme developed so that they co-constructed meaning of socialization as favoring the development process psychosocial and as a pedagogical strategy; This meaning generated changes in the way the teacher acts and exceeds the demands imposed socially, changes that make possible the emergence of a socializing role that recognizes its limitations and addressed by working in cooperation with others, which it will have an effect on school recursive insofar as it generates changes that contribute to the creation of school inclusion processes.

Keywords: school inclusion, diversity, role, teacher, socialization, participatory action research.

Problematización

Planteamiento y formulación del problema

Tocar el tema de la educación implica adentrarse en un terreno pantanoso, cargado de responsabilidades y exigencias que se han ido aumentando y complejizando a medida que la mundialización genera transformaciones profundas en la sociedad. Este panorama lo expone Savater (2001) expresando: “Cuando en debates y discusiones se abordan... temas que normalmente se consideran como “problemas de actualidad”, se suele finalizar diciendo “eso hay que atajarlo en la escuela”, “debería ser la escuela la que resuelva eso”, “se trata de una cuestión que hay que enseñar desde pequeño”” (p.94). Tal como él lo menciona, la educación adquiere cada vez mayor importancia, pero las acciones encaminadas a reestructurarla no han generado el impacto suficiente para su transformación, convirtiendo a estos “problemas de actualidad” en una responsabilidad que debe asumir la escuela.

Estos “problemas de actualidad” se han constituido en demandas sociales hacia la escuela, lo cual complejiza sus funciones y el rol que desempeñan en la formación de los individuos. Una pregunta que surge es ¿por qué es a la escuela a la que se le demandan estos cambios sociales? Pues bien, para darle respuesta a esta pregunta se debe retomar la concepción de la escuela como una institución social. Según Butelman (1998), la escuela como institución se encuentra constituida por normas y regulaciones que a lo largo de la historia han resultado eficaces y validas para satisfacer las demandas sociales que provienen de la comunidad en la que se encuentra inmersa, como un espacio o contexto concreto dentro de la estructura social. Como contexto, se encuentran en ella representantes de toda la sociedad, personas que desempeñan distintos roles los cuales enriquecen las relaciones, las experiencias, los contenidos y los

significados que allí se construyen y reconstruyen, y que por ende, constituyen un espacio con posibilidades para introducir cambios que pretendan una transformación de la sociedad. Sin embargo, el aumento en las demandas que la sociedad le impone a la escuela ha llevado a que se generen incertidumbres con respecto a las estrategias que deben implementarse para satisfacer dichas demandas, razón por la cual, se hace necesaria la participación de diferentes disciplinas, entre ellas la Psicología.

Una de las demandas que ha adquirido mayor relevancia por parte de la sociedad hacia la escuela es la inclusión educativa, que se ha convertido en una exigencia social y normativa, constituyéndose en un ámbito de necesaria intervención desde la Psicología. El concepto de inclusión educativa surgió como una iniciativa para favorecer la participación activa de niños y niñas en situación de discapacidad en el aula regular; sin embargo, este concepto se ha ido ampliando para abarcar la diversidad de los contextos educativos, es decir, la inclusión educativa ha empezado a constituirse como un reconocimiento y reestructuración de las aulas como espacios en donde las diferencias individuales se convierten en recursos para generar aprendizajes (Infante, 2010).

A partir de lo anterior, se hace necesario aclarar el concepto de inclusión educativa, definida por Opertti (2008) como el principio a partir del cual el sistema educativo debe brindar oportunidades que permitan la participación activa de los estudiantes en los diferentes procesos y espacios que se gestan en la escuela y en la comunidad en la cual se encuentra inmersa, sin importar su condición social, cultural y biológica. Además, la inclusión escolar se basa en el derecho que tienen todas las niñas y los niños de recibir una educación en condiciones de igualdad de oportunidades y que asegure su participación en la sociedad, tal como se encuentra consignado en la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989). Sin embargo, es común

que en las escuelas se mantengan prácticas de exclusión que vulneran en gran parte el derecho a la educación, y que además atentan contra el principio de corresponsabilidad y de las obligaciones que tienen las instituciones educativas para con los niños, consignado en el Código de la infancia y la adolescencia (Congreso de la Republica de Colombia, 2006).

La institución educativa a la cual se tuvo acceso para observar e intervenir sobre esta demanda fue la sede Santa Lucía del Instituto Educativo Departamental Diversificado del municipio de Chía, institución en donde se han venido realizando prácticas profesionales de la facultad de Psicología desde el 2009; en esta sede se han observado practicas de exclusión que se han constituido en barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Esta situación es el resultado de varios procesos que han obstaculizado la transformación de esta institución, dentro de la cual se observa que las directivas de la institución les exigen a los maestros favorecer procesos inclusivos pero no les proporcionan capacitaciones que les suministre estrategias para su solución. Además, se han encontrado dificultades para hacer que los diferentes actores de este contexto participen en los procesos de la escuela, ya sea por falta de interés o porque no se visualizan los espacios que permitan la comunicación entre la escuela y la familia.

Debido a que en la sede Santa Lucía de I.E.D Diversificado se encuentra inmerso en situaciones que dificultan su transformación hacia una escuela inclusiva, el campo de Psicología, Infancias y Cultura ha desarrollado proyectos orientados hacia el favorecimiento de la inclusión escolar, que se encuentran articulados a la línea de investigación de la facultad “Sistemas Humanos”. Uno de los proyectos de mayor relevancia gestionados en este contexto ha sido el proyecto titulado “Significados y acciones acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad”, dirigido por la psicóloga Ximena Figueroa (2011), cuyo objetivo es identificar las comprensiones a partir de las cuales se gestiona la atención

educativa a la población en situación de discapacidad para movilizar significados y acciones que favorezcan la inclusión. A su vez, este proyecto contribuyó en la construcción del proyecto de gestión “Significados y acciones favorecedoras de inclusión escolar en colegios del municipio de Chía” que se ha estado desarrollando en la sede Santa Lucía del I.E.D Diversificado, proyecto que se basa en una comprensión más amplia acerca de la inclusión, como se menciona en párrafos anteriores, para atender las dificultades producto de la exclusión escolar. En la actualidad, este proyecto de gestión se encuentra en la tercera fase en la que se pretende movilizar acciones que involucren a múltiples actores sociales en la atención de niños y niñas en el marco de la inclusión escolar, meta que será enriquecida por medio de uno de los productos de la presente investigación, demostrando la coherencia e integración de las prácticas profesionales e investigativas, así como los propósitos del Campo de Formación Integral Psicología, Infancias y Cultura con respecto a la restitución de los derechos de las niñas y los niños.

Tanto el proyecto de investigación como de gestión antes mencionados, proporcionan el contexto que permite abordar la inclusión desde la Psicología a partir de un proceso de investigación intervención, para lo cual se construyó e implementó un Esquema de Inclusión Escolar teniendo en cuenta los aportes proporcionados por los distintos actores del contexto escolar. El concepto de esquema hace referencia a la forma en cómo los seres humanos organizan la experiencia y aquello que es apropiado para un contexto en particular, de manera que permite darle sentido a las interacciones que tienen con otros y proporciona el marco sobre el cual se puede interpretar y narrar la realidad (Bruner, 1998). A partir de este concepto, el Esquema de Inclusión Escolar se constituye en un marco que organiza las experiencias que desde la perspectiva y práctica de los diferentes actores del contexto escolar favorecen la inclusión, el cual se convierte en un recurso que el maestro implementa con el propósito de hacer partícipes a los demás actores del contexto escolar, y así, alcanzar la corresponsabilidad de todos en la educación.

Una vez aclarado el contexto que permite desarrollar el proceso de investigación intervención (Esquema de Inclusión Escolar), se debe resaltar la importancia y relevancia del proceso de socialización, ya que es de gran utilidad y trascendencia para favorecer y alcanzar una sociedad inclusiva, al mismo tiempo que se promueve la multiculturalidad y la diversidad en contextos educativos, ya que la socialización se centra en la importancia de las relaciones para adquirir herramientas que van a permitir transmitir y transformar la cultura de la cual se hace parte. Se considera que es desde el concepto de socialización que la Psicología puede abordar la inclusión en el contexto escolar, para lo cual se retoma a Perinat (1984), quien define a la socialización como un conjunto de experiencias a partir de las cuales todo ser humano se relaciona con otros de forma cibernética, estableciendo relaciones, adoptando roles, aprendiendo a entender al otro y a ponerse en su lugar y fortaleciendo de esta manera la sensibilización, la reciprocidad y el intercambio de saberes, con lo cual se introduce en un contexto particular llamado cultura.

Si el concepto de socialización resalta la importancia de las interacciones para el desarrollo de los individuos al mismo tiempo que hace posible la transformación de la cultura, entonces la socialización es un proceso relevante en las escuelas, ya que se constituye en espacios donde se privilegia el desarrollo de los seres humanos y que hace posible la transformación de la sociedad gracias a su carácter institucional. Es decir, la socialización puede contribuir a la transformación de la escuela como un espacio inclusivo si se constituye en un principio regulador de las interacciones que emergen entre los diferentes actores del contexto escolar.

Sin embargo, dentro de la escuela existe una figura a la que la sociedad le ha asignado una función trascendental en el proceso de socialización, y es la figura del maestro, persona que tiene un papel como agente de cambio social, ya que en la interacción cotidiana con sus alumnos puede

gestionar diferentes estrategias que posibiliten el intercambio y contribuyan al desarrollo de sus estudiantes (Barreto y Valenzuela, 1987). De acuerdo a este planteamiento, el maestro adquiere un rol como agente de socialización de sus estudiantes, que si bien puede atribuirse como una demanda mas, puede llegar a generar un nuevo rol en su ejercicio docente mediante la implementación del esquema, con el cual se busca distribuir y coordinar los esfuerzos que realizan los diferentes actores escolares en la educación de las niñas y los niños para favorecer la inclusión, a través de procesos de socialización. Esto nos conduce a la pregunta problema de esta investigación: ¿Cuál es el rol socializador del maestro que emerge a partir de la construcción e implementación participativa de un Esquema de Inclusión Escolar?

Justificación

La presente investigación surge del interés por generar procesos de investigación-intervención que le permitan a la Psicología abordar un ámbito de necesario interés como es el caso de la inclusión escolar, a través de la cual se busca generar espacios que le permitan a las niñas y los niños disfrutar de los beneficios que proporciona el contexto educativo para su formación y desarrollo. Esto adquiere mayor relevancia si tenemos en cuenta que la no inclusión (exclusión) se constituye en una forma de maltrato y rechazo, tal como lo plantea Reátiga (2009), quien además menciona las consecuencias que esto puede generar en la dimensión psicológica de las personas, como: problemas de autoestima, ansiedad, agresividad y dificultades para establecer relaciones, lo cual afecta el desarrollo de la identidad, la interacción otros, el juego, la negociación de reglas y la participación, procesos en los que implícitamente se encuentra la

socialización. Por lo tanto, la exclusión priva a los estudiantes de los beneficios que genera la socialización, como son la introducción del niño en la cultura y su crecimiento dentro de la misma, la adquisición de habilidades para relacionarse y el desarrollo de su identidad, al mismo tiempo que los niños empiezan a ser concebidos como agentes sociales competentes, que desde temprana edad empiezan a regular sus acciones en relación a las personas cercanas a ellos (Jaramillo, 2011).

Además, la exclusión escolar no solo atenta contra la dimensión psicológica de los niños, sino que también se convierte en una práctica que los vulnera, ya que propicia la violación de uno de sus derechos, como se encuentra en el principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959): “El niño tiene derecho a recibir educación... una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad” (pág. 2).

Por medio de las prácticas profesionales que el campo de formación Psicología, Infancias y Cultura ha realizado en el municipio de Chía, ha sido posible observar que la dificultad para alcanzar la inclusión escolar se encuentra presente en el I.E.D Diversificado. Durante los cuatro años que se ha intervenido sobre este escenario, se han gestionado acciones a través del proyecto “Significados y acciones favorecedoras de inclusión escolar en colegios del municipio de Chía”, proyecto que en la actualidad pretende movilizar acciones que involucren a múltiples actores con el propósito de favorecer y alcanzar la inclusión escolar.

El proyecto antes mencionado proporciona el contexto en el cual es posible realizar un proceso de intervención, en donde se utiliza una metodología orientada bajo los principios de la Investigación-Acción Participativa, para construir e implementar un Esquema de Inclusión

Escolar, de manera que se tenga en cuenta los saberes de la comunidad Chíuna, al igual que se construyen espacios que posibilitan el intercambio y se distribuyen las funciones entre los diferentes actores del contexto escolar, favoreciendo la creación de redes de apoyo y la reducción del Burnout en el maestro. Este interés por hacer partícipes a todos los actores parte de los principios paradigmáticos y epistemológicos de esta investigación, así como los planteamientos de Areiza (2008), quien considera que el cumplimiento de esta gran meta llamada inclusión escolar requiere del compromiso y el reconocimiento del papel activo que tienen todos los actores de este contexto, y de la diversidad que caracteriza a la escuela.

Con la construcción e implementación del Esquema de Inclusión Escolar, se pretende proporcionar al I.E.D Diversificado una herramienta para abordar la diversidad y la socialización en el aula y favorecer procesos inclusivos. Herramienta que surgió a partir de la reconstrucción de las experiencias que los diferentes actores escolares han tenido; lo cual da cuenta de la importancia de realizar procesos acordes al contexto de investigación- intervención y en los cuales el poder es asumido y negociado con la misma comunidad. Además, gracias a la integración y coherencia con el proyecto de gestión de las prácticas profesionales que se lleva a cabo en esta escuela, es posible asegurar la continuidad de este proceso participativo y avanzar en la creación de estrategias con el objetivo de alcanzar la inclusión escolar, logrando además, progresar hacia la restitución de los derechos que son vulnerados producto de la exclusión escolar, con lo cual se espera beneficiar el propósito del campo de formación integral Psicología, Infancias y Cultura.

Hasta ahora se ha mostrado la relevancia del proceso participativo para alcanzar la inclusión escolar y cómo esto beneficia a los diferentes actores, sin embargo, es necesario resaltar que este proceso participativo proporciona el contexto desde el cual se busca comprender el rol

socializador que emerge en el maestro y que constituye el fenómeno de interés de la presente investigación. La figura del maestro es considerada cada vez más significativa y relevante en las escuelas, ya que socialmente ha sido concebido que el maestro es el encargado de acompañar al estudiante a negociar su posición entre la familia y la sociedad, para lo cual, se concibe que la socialización es el elemento fundamental para acercar al estudiante hacia la vida social y procurar el crecimiento personal y profesional de sus alumnos, a la par que contribuye en el perfeccionamiento de la sociedad (Sarmiento, 2009).

De igual modo, el maestro puede llegar a constituirse en un recurso para favorecer actitudes inclusivas, como se concluye en la investigación desarrollada por Jaramillo, Tavera y Velandia (2008), en donde se plantea la posibilidad de que el maestro puede llegar a apoyar de forma implícita (a través de la interacción con sus estudiantes), actitudes de rechazo y exclusión dentro del aula, por lo que consideran que el maestro debe empezar a concebirse como un agente de cambio social que promueva transformaciones en el aula y favorezca un cambio de percepción y actitud que apoye la inclusión en la escuela.

Para finalizar, es posible plantear que el maestro ha adquirido un rol como agente de socialización que ha sido otorgado por la sociedad, rol que puede llegar a favorecer o no la inclusión y socialización de sus estudiantes. Por lo tanto, comprender de qué forma un proceso de construcción e implementación de un esquema favorecedor de inclusión genera en el maestro un nuevo rol que parte de la socialización para responder a las demandas sociales y generar procesos de participación, negociación y cambio al interior de las escuelas, constituye un primer paso para la realización de aproximaciones desde la Psicología a la comprensión de los dilemas que el maestro, la escuela y los demás actores, deben empezar a afrontar para favorecer la construcción

de escuelas inclusivas que utilicen la diversidad como recurso y otorguen oportunidades de participación a toda la comunidad.

Objetivos

Objetivo general

Comprender¹ el rol socializador del maestro que emerge a partir de la construcción e implementación de un esquema de inclusión escolar.

Objetivos específicos

1. Indagar los significados que los maestros tienen sobre su rol como agentes de socialización
2. Identificar las acciones que, desde la perspectiva y experiencia de los diferentes actores del contexto escolar, enriquecen el rol socializador del maestro.
3. Gestionar la construcción e implementación conjunta de un esquema de trabajo que le permita al maestro favorecer la inclusión escolar.
4. Identificar los cambios que emergen en el rol socializador del maestro a partir de la evaluación en la implementación del esquema co-construido.

¹ Comprensión fue un término inicialmente propuesto por Droysen, en un intento por diferenciar el método de las ciencias humanas de las ciencias físico matemáticas. A partir de los desarrollos posteriores del término, en los que se destacan planteamientos de Dilthey, Windelband, Weber y Habermas, se ha planteado como un método propio de las ciencias humanas y sociales, en donde el investigador hace parte de la realidad histórica y cultural del fenómeno estudiado, fenómeno particular e irreplicable con el cual el investigador comparte una relación en la que se le atribuyen significados y por ende, puede llegar a captar la intencionalidad de dicho fenómeno (Mardones, 1991).

Marco de referencia

Marco epistemológico y paradigmático

La comprensión del rol socializador del maestro que emerge a partir de la construcción e implementación del Esquema de Inclusión Escolar requiere de un trabajo co-constructivo, en el que se reconozcan y validen los conocimientos de cada uno de los actores del contexto escolar, con especial énfasis en los maestros, y se cuente con su participación para abordar una problemática multidimensional, que afecta no sólo a los educandos, sino a sus familias y a la comunidad en general. Por lo tanto, este trabajo se construye a partir de una epistemología constructivista y el paradigma de complejidad.

Desde la epistemología constructivista, el conocimiento es el resultado de un proceso activo por parte del sujeto, quien por medio de la experiencia y las interacciones con su entorno y con los demás, es capaz de generar constructos que se empiezan a interconectar en esquemas jerárquicos cognoscitivos en constante transformación, por medio de los cuales se interpreta y conoce la realidad. Por lo tanto, no hay una sola verdad sino múltiples, y es que el mundo se puede interpretar de distintas formas, sin que con esto se caiga en el relativismo absoluto, ya que la validez del conocimiento se alcanza por medio de un consenso intersubjetivo. Además, el constructivismo concibe al ser humano como un organismo con intenciones y finalidad, que planifica y actúa para alcanzar sus metas, y que conoce a partir de aproximaciones y con la ayuda de los sentidos, y así, construye y pone a prueba sus hipótesis acerca del mundo, y si es necesario, reconstruye sus constructos para darle coherencia a sus experiencias, generando conocimiento (Feixas y Villegas, 2000; Jubés, Laso y Ponce, 2000).

Además, esta investigación se ubica dentro del paradigma de complejidad. Esta propuesta paradigmática surge a partir del pensamiento complejo propuesto por Morin (2007), en donde se recupera la incertidumbre, las contradicciones, la solidaridad, la intersubjetividad, la multidimensionalidad y la multiplicidad de realidades, la contextualización y la integración entre los saberes populares y científicos. Y para hacerlo, Morin propone 3 principios: el dialógico, el de recursividad organizacional y el hologramático. El principio dialógico hace referencia a la posibilidad de encontrar la unidad entre dos conceptos aparentemente opuestos, pero que en realidad son tanto complementarios como antagónicos. El principio de recursividad organizacional da cuenta del carácter retro-activo de los procesos, en donde las causas y los efectos son al mismo tiempo causas y efectos sobre sí mismos, creando una especie de bucle. El último principio, el hologramático, busca trascender el reduccionismo y el holismo al plantear que el todo y sus partes se encuentran interconectadas y forman una organización que hace necesario considerar las diferentes interconexiones entre las partes para su comprensión, sin caer en la ilusión de concebirlas como el todo.

Desde el paradigma de complejidad y la epistemología constructivista, se nos invita a desarrollar acciones y estrategias a partir de la incertidumbre, en donde se reconozca la recursividad de los procesos que se construyen en el contexto escolar, procesos en los que intervienen distintos actores, cada uno con su multiplicidad de constructos, esquemas, identidades y roles que ha generado por medio de la experiencia y que pueden llegar a enriquecer la emergencia de un nuevo rol en el maestro como agente de socialización a partir de procesos de inclusión escolar. Por ende, desde la propuesta epistemológica y paradigmática asumida en esta investigación, nuestra labor adquiere un sentido particular, ya que los planteamientos y aportes que se pueden realizar desde la Psicología deben ser negociados, deconstruidos y reconstruidos a partir de las experiencias y aportes relatados por los diferentes actores del contexto escolar, de

forma tal que se genere un proceso participativo e intersubjetivo que permita superar las contradicciones y genere un proceso de recursividad organizacional que pueda llegar a favorecer la inclusión de las niñas y los niños en el contexto escolar, y simultáneamente se enriquecen las comprensiones sobre el rol docente, como un rol socializador e interdependiente de las demandas sociales, los actores, los contextos y los dilemas que complejizan la escuela.

Marco disciplinar

Comprender el rol del maestro como agente de socialización que emerge a partir de la construcción e implementación de un esquema de inclusión escolar implica abordar y profundizar en dos categorías disciplinares: la socialización y el rol, categorías conceptuales que a lo largo de este apartado se expondrán para dar cuenta de la importancia de retomar la socialización como uno de los procesos que el maestro puede promover dentro del aula y que puede llegar a favorecer procesos inclusivos acordes con la multiculturalidad y diversidad de la sociedad actual y así favorecer el desarrollo de las niñas y los niños en la escuela.

Socialización

La primera categoría que se va a abordar en este apartado es la socialización, entendida por Aguirre y Darcía (2000) como un proceso continuo e interactivo en el que las personas se integran al medio social en el que se encuentran al mismo tiempo que lo transforman, ya que este proceso es de negociación y cambios constantes entre el individuo y la sociedad. Al respecto,

Schaffer (1989) centra su atención en el carácter evolutivo de la socialización, al considerar que este proceso, el cual nace en toda interacción social (concebida como una coordinación de contribuciones en forma de secuencia entre dos o más personas), es propiciador de desarrollo. Para él, la clave está en considerar a la interacción social y a la socialización como un sistema abierto en constante transformación, por medio del cual emergen y se desarrollan las funciones psicológicas, dando cuenta del desarrollo y de la socialización como un proceso constructivo en el que todos somos responsables.

En concordancia con lo anterior, es importante resaltar la propuesta de Vygotsky con respecto a la importancia de la interacción social en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Según Vygotsky (citado por Martínez, 1999), la interacción social desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los individuos, ya que en la interacción de este con otros, el individuo comienza a regular sus acciones gracias a las directrices y el acompañamiento que le proporcionan los demás (regulación interpsicológica), y progresivamente empieza a regularse por sí mismo (regulación intrapsicológica) gracias a la internalización y a través de la mediación de signos como el lenguaje.

Para dar continuidad a lo propuesto por Vygotsky, es necesario retomar los planteamientos de Bruner sobre la mediación entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico, ya que centra su atención en los significados como forma de internalización y les asigna un papel determinante dentro de toda interacción social. Para Bruner (1998) los significados se construyen por medio de la interacción y pueden entenderse como una interpretación o lectura de una acción situada en un contexto particular, en la que se le otorga una intencionalidad (en forma de sentido, y creencia y/o deseo) al acto para hacerla coherente con el marco o esquema en el que organizan la experiencia los individuos y así desenvolverse dentro de dicho contexto. Dentro de estos

esquemas se encuentran los significados canónicos, que son establecidos culturalmente y que hacen parte del sentido común o lo habitual en un contexto particular. Asimismo, cuando una acción se desvía de lo usual, de lo canónico, se crea un significado excepcional ya que se desvía de lo establecido culturalmente. Cuando esto ocurre se construyen los significados negociados, que permiten hacer frente a lo canónico y lo excepcional, contribuyendo en la organización y coherencia de la experiencia, al igual que el desarrollo del individuo dentro de la cultura y a la cultura misma.

Por lo tanto, la socialización, la interacción social y los significados constituyen un proceso circular en constante transformación, por medio del cual el individuo se encuentra en condiciones de actuar en un contexto particular para ejercer cambios sobre este al mismo tiempo que se generan cambios sobre sí mismo que permiten la emergencia y el desarrollo de los procesos psicológicos. Sin embargo, este es un proceso progresivo que durante las primeras etapas del ciclo vital requiere de una mayor intervención por parte de otros para su formación y desarrollo. En este sentido, se debe mencionar la división que se realiza sobre los momentos de la socialización dentro del ciclo vital de los individuos. Durante los primeros años de vida se presenta la socialización primaria, caracterizada por la interacción del niño con los diferentes miembros del sistema familiar; un segundo momento ocurre a partir del ingreso del niño a la escuela como segundo espacio de socialización, en el que interactúa con diversidad de individuos y roles que lo acercan a una vida más pública, momento que recibe el nombre de socialización secundaria. Las personas con las cuales el niño interactúa para facilitar su socialización se denominan agentes de socialización, siendo los agentes primarios los miembros de la familia nuclear y extensa, mientras que los agentes secundarios son los demás miembros de la sociedad. Luego de que el niño comience su socialización en el sistema familiar, ingresa a la escuela la cual se constituye en un complemento a dicho proceso. En la escuela el maestro desempeña un papel

fundamental como agente socializador ya que se convierte en un modelo que representa a la sociedad y sus ideales, y que gestiona las acciones necesarias para que un niño interactúe con la diversidad de individuos, roles, normas, valores y costumbres características de su sociedad (Lara y Ocampo, 1997).

Por lo tanto, el concepto de socialización que se reflejará a lo largo de este documento, y que se construyó a partir de planteamientos de los autores antes mencionados, es el de un proceso que emerge en toda interacción social y que posibilita el desarrollo de los individuos, proporcionando elementos para la construcción de su identidad, y que gracias a su carácter continuo, bidireccional e interrelacional, permite la transformación constante de la sociedad. A partir de este concepto y del rol que el maestro adquiere en la escuela como agente de socialización, es posible visualizar la importancia de retomar este concepto para promover en este actor y en la comunidad un cambio en la forma de percibir, significar y actuar con respecto a las niñas y niños que son excluidos, de forma tal que se realicen acciones en favor de una sociedad diversa y multicultural, facilitando su participación e interacción.

Ahora bien, como se ha mencionado hasta el momento, la socialización y la interacción social son procesos interdependientes y relevantes para el desarrollo de los individuos, más aún en los contextos escolares en donde la interacción y la socialización entre los estudiantes se constituyen en un recurso para influir sobre el aprendizaje, tal como lo plantea Coll (1984), quien realiza una clasificación sobre las formas en que se organiza la interacción en el aula y que está compuesta por tres tipos de situación: la primera de ellas es la cooperación, en donde los estudiantes persiguen objetivos que se encuentran vinculados entre sí y que generan beneficios para todos los involucrados en la interacción; la segunda forma de interacción es la competencia, que es caracterizada por una situación en la que los estudiantes tienen el mismo objetivo pero

solo uno de ellos obtiene beneficios al alcanzarlo, mientras que los demás se ven perjudicados. Por último, se encuentra la situación individualista, en donde cada quien tiene su objetivo y los beneficios se obtienen de forma individual. A partir de esta clasificación Coll plantea que es por medio de la cooperación que se obtienen mayores beneficios en términos de aprendizaje ya que se distribuyen las tareas y se trabaja con el fin de alcanzar una misma meta.

Asimismo, para ampliar la comprensión sobre las interacciones en el aula, vale la pena retomar el análisis realizado por Vásquez y Martínez (1996). Para estas autoras, la interacción que se genera en el aula guarda una estrecha relación con la cultura de la escuela, entendida como la forma en que funcionan las aulas en términos de reglas, normas, roles y valores que implícitamente organizan el modo de actuar de los actores del contexto escolar. A partir de la cultura de la escuela, dividen las interacciones en verticales u horizontales. Las interacciones verticales hacen referencia a la interacción entre el maestro y los estudiantes, que se caracteriza por una estructura complementaria del poder (el maestro es la autoridad pues posee el conocimiento y representa a la escuela, mientras que el estudiante es sumiso), son ritualizadas, públicas (en frente de los demás estudiantes) y ocurren por medio del lenguaje verbal, en especial el oral. Las interacciones horizontales son las que se generan entre los estudiantes y se caracterizan por facilitar el intercambio de roles entre los pares, son amplias, flexibles e intermitentes, el maestro tiene un rol implícito (depende de él para que se conviertan en intermitentes, ya que es su responsabilidad que se detengan dichas interacciones) y requieren de privacidad, disimulo y uso del lenguaje escrito y el no verbal, ya que se presentan de forma simultánea a las explicaciones e intervenciones del maestro, y pueden llegar a concebirse como un desafío a la autoridad de este.

Rol

La segunda categoría de este apartado hace referencia al concepto de rol, concepto que se relaciona con el proceso de socialización e interacción social expuestos anteriormente, para lo cual se retoman los planteamientos de Mead (citado por Álvaro, 1995) quien considera al rol como un medio que le permite a las personas interactuar con otras al anticipar las expectativas que estas tienen sobre su comportamiento. Según este autor, el rol guarda relación con la construcción de la identidad del individuo ya en la interacción se convierte a sí mismo en un ente social, de manera que sea posible interactuar y comunicarse con el otro de acuerdo a la imagen que se tiene del rol que se está asumiendo.

Ahora bien, antes de continuar es necesario definir el concepto de rol. Desde Bernstein (1985), el rol es definido como una actividad que permite controlar y organizar ciertos significados, y que al mismo tiempo determina las condiciones que permiten que estos significados sean transmitidos y recibidos por otros. Estos roles son transmitidos socialmente, mediante la comunicación, y ocurren desde los primeros años de vida, aunque en este periodo son más impuestos que negociados. A medida que avanza el desarrollo, estos roles se vuelven colectivos, ya que se negocian con otros mediante el habla, dentro de determinados contextos. Luego, los roles son individualizados, es decir, los significados no dependen de un contexto particular y tienen elementos particulares, propios de cada persona. Por otro lado, Pichón (1972), desde la psicología social, le da mayor prioridad al comportamiento, al considerar al rol como una forma particular en la que se organizan ciertas acciones, que depende de la posición del individuo dentro de un contexto y que se encuentra muy relacionado a las expectativas, tanto de la persona que asume el rol como lo que socialmente se espera sobre el mismo.

Sin embargo, el concepto de rol que se tendrá mayor relevancia en esta investigación es el concepto propuesto por Bronfenbrenner debido a la importancia que adquiere dentro de las interacciones y el desarrollo humano. Según Bronfenbrenner (1987), el rol es "un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquella" (pág. 107). Este autor también reconoce que los roles generan expectativas que determinan la forma en que deberían relacionarse las personas, así como las percepciones y las actividades que se tienen sobre la persona que ocupa dicho rol. Y por último, Bronfenbrenner resalta la importancia de los roles para el desarrollo, ya que contribuyen a comprender el entorno, a actuar en él y a transformarlo, gracias a la reciprocidad de las interacciones.

A partir de esta comprensión, el rol socializador del maestro que emerge a partir de la construcción e implementación de un Esquema de Inclusión Escolar adquiere una mayor relevancia para el desarrollo de sus estudiantes y para el favorecimiento de procesos inclusivos, ya que sus acciones guardan una estrecha relación con el contexto en el que se encuentra y las interacciones que allí emergen, en donde se hace necesario identificar los significados que los maestros tienen sobre su rol, así como las expectativas de la comunidad que se traducen en demandas sociales. Esto puede llegar a influir sobre las acciones y las estrategias con las que el maestro interactúa en el aula y se relaciona con sus estudiantes, favoreciendo o no la socialización y adquisición de distintos roles que se puedan desempeñar dentro de la sociedad.

Marco interdisciplinar

Inclusión escolar

En este apartado vamos a retomar el concepto de inclusión escolar, ya que ha sido producto de un trabajo interdisciplinar debido a la complejidad de los procesos que se han llevado a cabo para lograrla y a la importancia e impacto que tiene o puede llegar a tener sobre la sociedad. Se considera que esta categoría es interdisciplinar ya constituye un fenómeno de interés para varias disciplinas, entre las que se destaca la Psicología, la Sociología y las ciencias de la Educación, disciplinas que han logrado coordinar e interactuar a partir de sus conocimientos para comprender el fenómeno de la inclusión escolar desde una perspectiva más amplia (Morin, s/f).

La educación inclusiva celebra y valora las diferencias, pues es por medio de éstas que se enriquecen los procesos de aprendizaje en la escuela, al mismo tiempo que se instauran valores como la cooperación y el respeto por las personas. Por lo tanto, la inclusión no sólo es un objetivo que debe cumplir la escuela sino que se constituye en una meta y un reto para alcanzar una sociedad inclusiva, lo que implica adoptar nuevos valores y eliminar las barreras que generan exclusión (Moriña, 2004). Implícitamente, la exclusión escolar constituye una forma de exclusión social que inicia desde muy temprana edad y a la que hay que frenar aprovechando la educación como un factor que cohesionan a la sociedad, es decir, la inclusión no sólo es un derecho sino que se constituye en una forma de participación, una garantía social y un valor que permite plantear una educación para todos. Es una forma de participación, pues se está democratizando los procesos que en el aula se gestan; es una garantía social ya que a través de ésta se forman jóvenes

capaces de hacerle frente a los desafíos actuales. Y debe promoverse como valor para instaurar en la sociedad una nueva forma de relacionarse consigo mismo y con los demás (Echeita, 2006).

Desde la Psicología, la inclusión ha sido abordada como un concepto ligado al constructivismo, ya que desde esta concepción se le resta importancia a las condiciones individuales para la adquisición del conocimiento y los problemas que con ellas se puedan presentar para centrarse en la relación profesor-alumno por medio de la cual se presenta una situación de enseñanza-aprendizaje, en la que de manera conjunta se construye el conocimiento. Este es un planteamiento de Echeita (2006), quien reconoce la perspectiva constructivista como potenciadora de la inclusión ya que se le asigna al maestro un rol que le permite propiciar un espacio de negociación de significados y posturas, lo cual facilita que el estudiante participe en la construcción del conocimiento, se apropie de su aprendizaje y avance de acuerdo a sus posibilidades.

Sin embargo, se considera que lo expuesto en el párrafo anterior limita el abordaje que el presente estudio puede realizar con respecto a la inclusión escolar, por lo que es necesario retomar el abordaje que sobre inclusión escolar han realizado otras disciplinas y/o organizaciones internacionales. Uno de los aportes más representativos es el que ha realizado la UNESCO, debido a sus esfuerzos por alcanzar una educación inclusiva que se constituya en la base para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad propias del ser humano. Por ende, en este documento se tendrá como base el concepto de inclusión propuesto por la UNESCO y retomado por Opertti (2008) en la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, cuyo tema central fue “Inclusión Educativa: El Camino del Futuro”. Durante dicha conferencia, la inclusión educativa es conceptualizada como el principio orientador y de regulación por medio del cual el sistema educativo debe brindar oportunidades que permitan satisfacer las necesidades de los

estudiantes y hacerlos partícipes del aprendizaje, de su cultura y de su comunidad, sin importar su condición social, cultural y biológica, sino partiendo de un currículo flexible que sea capaz de responder a la diversidad humana.

A partir del concepto de inclusión propuesto, se hace necesario retomar el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” desarrollado por las ciencias de la educación. Este concepto se enmarca en la lógica desde la cual se considera que la exclusión es el resultado de barreras impuestas por la sociedad, en este caso por la escuela, hacia los estudiantes que poseen características que son percibidas como diferentes por los diferentes actores del contexto escolar. El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación permite identificar las instancias de la escuela que están impidiendo la plena participación de los estudiantes y proporciona un punto de partida sobre los cambios que deben empezar a implementarse para alcanzar la inclusión escolar (Booth y Ainscow, 2002).

Ahora bien, una vez aclarados estos conceptos es significativo mencionar que la inclusión ha empezado a constituirse como una ideología que se fundamenta en los Derechos Humanos y como un valor que contribuye a constituir una sociedad democrática (García, 2008). Desde este planteamiento se concibe que el Estado deba apoyar las iniciativas del sistema escolar para favorecer la multiculturalidad, que permite una sociedad cohesiva y democrática, ya que si bien se debe partir de la diversidad, es gracias a la escuela que se puede construir una identidad que tenga en cuenta el conocimiento local y comunitario. Sin embargo, con esto no se busca asignarle responsabilidades extras al maestro sino que por el contrario, al concebirse a la inclusión como ideología y un valor se convierte en una responsabilidad de todos, desde donde es posible plantearse un trabajo interdisciplinar en el que se le brinden recursos y ayudas al maestro desde otras disciplinas para que pueda asumir la difícil tarea de educar en cooperación con otros

(O'Hanlon, 2009). La comprensión que se acaba de hacer de la inclusión, como una responsabilidad de todos se relaciona con el principio hologramático del paradigma de la complejidad, ya que a partir de este principio se puede concebir a la inclusión como un principio que se encuentra interconectado y que depende de la forma en cómo se organizan y se relacionan los actores de la comunidad al contexto escolar, comprensiones que pueden llegar a enriquecer el rol del maestro.

Esta interconexión que proponemos con el principio hologramático en el párrafo anterior hace parte del cambio de comprensión acerca de la escuela que propone Huguet (2006), quien resalta la importancia de comprender a la escuela “como un sistema que aprende” y retoma el principio de totalidad para plantear la posibilidad de promover cambios en uno de los subsistemas (como lo son las aulas, las asignaturas, los ciclos, los departamentos, etc.) para que sus efectos repercutan o se extiendan a los demás, favoreciendo así el cambio a nivel macro de forma tal, que la escuela se convierta en un sistema inclusivo. Según esta autora, la inclusión es posible en la medida en que se gesten cambios organizativos y de comprensión sobre la escuela, cambios dirigidos a promover una comunicación empática y asertiva, y una relación de colaboración y trabajo cooperativo, para lo cual es necesario intervenir sobre la cultura de la escuela, es decir, sobre las actitudes, los valores, las creencias y los hábitos que sobre la inclusión, la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos y el funcionamiento de la institución poseen los profesores y demás actores del contexto escolar; para lo anterior se requiere cambiar la visión de la escuela y la docencia, promoviendo una visión sistémica que permita afrontar la realidad compleja de ésta, al mismo tiempo que se centra la mirada en la causalidad circular desde la cual es posible visualizar y generar acciones dirigidas a la creación de escuelas inclusivas.

Los cambios organizativos y de comprensión hacia el contexto escolar deben empezar por la creación de redes de apoyo y colaboración dentro de la escuela para favorecer y facilitar la inclusión, así como otras demandas propias del contexto escolar. Mediante la creación de estas redes se involucra y se hace partícipes a todos los docentes, los alumnos, las familias y la comunidad pertenecientes a dicha institución de manera tal que se le proporcione al maestro apoyo y seguridad para actuar de forma más eficaz e interdisciplinar (Ainscow, 2001; Echeita, Ainscow, Alonso, Duran, Font, Marín, Miquel y Parilla, 2004), y así disminuir el Burnout en el maestro (Esteve, 1994).

Del mismo modo, los cambios al contexto escolar deben implicar tres ámbitos de la escuela que pueden promover la inclusión, los cuales son: el pedagógico, el organizacional y el de sociabilidad. El ámbito pedagógico implica la reconstrucción del currículo para que sea integrado y que tenga como punto de partida el conocimiento con el cual llegan los estudiantes, así como sus capacidades, dificultades, potencialidades y carencias. Desde lo organizacional se debe procurar que se les ofrezca a los maestros capacitaciones constantes que les permitan renovar sus conocimientos, se les debe brindar un material adecuado y se debe generar un espacio que permita el intercambio con otros docentes y con otras disciplinas. Por último, el ámbito de sociabilidad hace referencia a que la escuela asuma su rol socializador sobre el estudiante, que permite el desarrollo de los sujetos y proporciona elementos para construir una identidad social y un sentido de pertenencia (Troncoso, 2008). Al considerar estos tres espacios de la escuela, se concibe que la inclusión escolar debe transformarse en un proceso que atraviesa al ámbito escolar y que tiene interconexiones con otros sistemas de los cuales hacen parte los actores escolar; esta comprensión plantea la necesidad de abordar la inclusión como un fenómeno complejo, desde el cual es posible la interacción y la coordinación entre las disciplinas que operan en este contexto para lograr un trabajo interdisciplinar que permita avanzar hacia la inclusión.

Marco normativo/legal

En este apartado se van a exponer aquellos principios, derechos, artículos y obligaciones que se incumplen cuando se expone a un niño o niña a una situación de exclusión escolar, resaltando que la inclusión no sólo es una meta e ideal social, sino que corresponde con un deber de todos para que se convierta en una realidad. Por medio de estas precisiones se busca enmarcar este proceso investigativa dentro de un contexto legal y jurídico que contribuye en la comprensión de la realidad que se aborda con la presente investigación.

En primer lugar, se tiene que hablar de los derechos del niño, como el derecho a la educación, el cual se vulnera cuando se excluye al niño del aula. Como se encuentra consignado en la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989), las niñas y los niños tienen derecho recibir una educación en condiciones de igualdad de oportunidades y asegurar su participación en la sociedad. Además, esta convención resalta el interés superior del niño que tiene que ver con que la toma de decisiones que afectan a los niños debe asumir como principio rector el respeto de sus derechos fundamentales, teniendo en cuenta que estos priman sobre los derechos de los demás. Cuando se excluye a un estudiante del aula no se está garantizando la igualdad de oportunidades y se está primando cualquier razón por encima del interés superior del niño, claras violaciones a los derechos de los niños.

Esta violación a los derechos del niño atenta, además, en contra el principio de Corresponsabilidad que se encuentra consignado en el Artículo 10 del Capítulo I, en el Título I del Libro I del Código de la Infancia y la Adolescencia (Congreso de la Republica de Colombia, 2006), en donde se expone que son la familia, la sociedad y el Estado los corresponsables de la atención, cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes, dentro del cual se encuentra

garantizar los derechos de esta población, lo cual no ocurre cuando se excluye del aula y la escuela a los estudiantes, convirtiéndose en una responsabilidad de todos, como ya se menciona en apartados anteriores. De forma más específica, en dicho código se resaltan las obligaciones de las instituciones educativas para con los niños, como se puede apreciar en el Artículo 42 del Capítulo I del Título II del Libro I, dentro de las cuales se deben mencionar el respeto por la dignidad, el facilitar la participación de los estudiantes y evitar cualquier acto discriminatorio, sin importar la razón, obligaciones que incumplen las instituciones educativas cuando permiten cualquier forma de exclusión.

Con el propósito de responder a estas obligación y contribuir en el cumplimiento del derecho a la educación, el Estado ha estado desarrollando el Plan Nacional Decenal De Educación (PNDE) 2006-2016, que tiene como objetivo fortalecer la educación y hacerle frente a los desafíos actuales como la equidad y la inclusión, y así garantizar el derecho a la educación sin importar las diferencias individuales o limitaciones que se puedan presentar, convirtiendo a Colombia en un país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En concordancia con este apartado se debe mencionar la Constitución Política de Colombia (Congreso de la Republica de Colombia, 1991), directriz de todos los procesos que se gestan en nuestro país y de la cual merecen una mención especial los Artículos 13, 67 y 70 debido a su relación e interés con el fenómeno de interés. Del Artículo 13 se destacan la comprensión de las personas como seres libres e iguales bajo la ley, en términos de derechos, libertades y oportunidades, en donde el Estado debe promover condiciones en las que dicha igualdad sea una realidad. En el Artículo 67 se resalta nuevamente la obligación del Estado, la sociedad y la familia en la formación de los colombianos hacia el respeto por los derechos, la paz

y la democracia, y plantea que es el Estado el que debe regular, inspeccionar y vigilar para que la educación de cuenta de esto. Por último, en el Artículo 70 se le asigna al Estado la función de promover y fomentar el acceso a la cultura de todas las personas en igualdad de oportunidades.

Por último, se encuentra la ley 115 de 1994, con lo cual se expide la Ley General de Educación, la cual regula todos los procesos de educación en nuestro país. De esta Ley se debe mencionar, en primer lugar, los fines de la educación que se encuentran consignados en el Artículo 5, de los cual se destacan: “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” y “La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (p.2). Además, es de vital importancia para la presente investigación el concepto de maestro (educador) que proporciona el Estado, ya que en el Artículo 104 de la presente ley se define como un orientador de procesos de formación, enseñanza y aprendizaje en sus estudiantes, que sea acorde con las demandas sociales, culturales, étnicas y morales de la comunidad (Congreso de la Republica, 1994).

Como se puede apreciar, tanto los requerimientos internacionales, específicamente de derechos humanos, y los nacionales, como la Constitución Política, el Código de Infancia, la Ley General de Educación y el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 resaltan el papel de todos para garantizar la igualdad de derechos y la participación, en términos de igualdad de oportunidades para todos, pero al observar los planteles educativos se observa que estos con mucha frecuencia están actuando en contravía de los derechos y de las obligaciones que tienen hacia las niñas y los niños. Pero esto no es solo responsabilidad de las escuelas, ya que las

familias y/o acudientes tampoco han cuestionado las practicas discriminativas que generan exclusión, ya sea porque no encuentran los canales de comunicación pertinentes con la escuela o porque no son conscientes de sus obligaciones. Y por último se encuentra el Estado, que se supone debe garantizar y promover el cumplimiento de todas las políticas que han sido aprobadas para favorecer el desarrollo y bienestar de las niñas, los niños y los adolescentes, convirtiendo a la inclusión en una prioridad de todos.

Marco institucional

El Instituto Educativo Departamental Diversificado del municipio de Chía es una institución educativa de carácter técnico y municipal, que proporciona sus servicios a más de 2 mil estudiantes desde 1973, recorrido histórico que le ha permitido educar a partir de criterios como la democracia, la tolerancia y el respeto por la diferencia, los cuales hacen parte del PEI. Estos criterios constituyen la base a partir de la cual se promueve un proceso de educación participativo y dinámico que permite comprender a esta institución como una Escuela Inteligente que responde a las problemáticas que afectan a la comunidad en la cual se ve inmersa. Esta escuela proporciona sus servicios a través de cuatro sedes: la sede Luna Nueva, enfocada en la formación pre-escolar. La sede Campincito, que se encarga de impartir educación a los estudiantes de primero de primaria; la sede Santa Lucia, que presta sus servicios a los estudiantes que se encuentran cursando de segundo ha quinto de primaria. Por último se encuentra la sede Central, constituida por la básica secundaria y las siete áreas técnicas que se proporcionan como especialidad.

Esta investigación se llevó a cabo en la sede Santa Lucía, en donde se han venido realizando las prácticas profesionales desde el 2009 por medio de un convenio con la Secretaría de Educación del Municipio. Esta sede presta sus servicios por medio de dos jornadas: la jornada de la mañana inicia, que desde las 6:15 am hasta las 11:45 am, mientras que en la jornada de la tarde presta sus servicios desde las 12:15 pm hasta las 5:45 pm; de esta forma se le proporcionan los servicios educativos a más de 2000 estudiantes. En términos organizativos, esta sede cuenta con dos coordinadoras de disciplina (una para cada jornada), 24 maestros (13 en la jornada de la mañana y 11 para la jornada de la tarde), una psico-orientadora que debe distribuir su trabajo con las demás sedes del I.E.D. Diversificado, y por último, uno o dos psicólogos en formación de la facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás.

A través de las prácticas profesionales que se realizan en esta sede, se han observado dificultades para seguir los criterios propuestos en el PEI, ya que tradicionalmente se recurría a ciertas prácticas de exclusión que eran percibidas como aceptables por los distintos estamentos de la comunidad educativa. Por ende, este trabajo se dirige a contribuir en la solución de dicha problemática que está obstruyendo el aprendizaje, y por ende, el desarrollo de los niños y niñas afectados.

La situación es el resultado de varios procesos que obstaculizan la adecuación e implementación de cambios dirigidos a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todas las niñas y los niños, y es que aparte de la no provisión de recursos por parte del Estado, se encuentra que los maestros no han recibido capacitaciones que les proporcionen estrategias de trabajo; la comunidad, específicamente las familias que hacen parte de dicha institución, tampoco se interesan por hacer parte de dicho proceso, y la reducida proporción de padres que si desean hacer parte no visualiza los canales de comunicación y participación por medio de los cuales

lograrlo. Sin embargo, las directivas de la institución les exigen a los maestros que logren la inclusión, exigencia que también se plantea desde la misma sociedad, generando en ellos demandas que se complementan con muchas otras, producto de la globalización, y que los hacen experimentar sentimientos de fracaso, cansancio, a lo cual se denomina “Burnout” o desgaste producto de las exigencias del trabajo, sin que los maestros visibilicen los recursos para su solución (Gil-Monte y Moreno, 2007). Por lo tanto, con este trabajo se espera que se contribuya a disminuir las cargas y demandas a las que se ve enfrentado el maestro en su rol como formador de las próximas generaciones, ayuda que los fortalece no sólo a ellos, sino a todos los demás actores del contexto escolar, ya que contribuye a satisfacer una de sus necesidades, reivindica los criterios base de su propuesta pedagógica y curricular, y proporciona una estrategia que permita cumplir con el perfil del estudiante CONALDISTA, como una persona íntegra y capaz de gestionar cambios que permitan transformar su realidad social, política y cultural.

Antecedentes investigativos

En este apartado se exponen una serie de investigaciones, tanto nacionales como internacionales, centradas en la inclusión escolar y en el papel de la socialización en las escuelas, investigaciones que proporcionaron aspectos que fueron considerados en los demás apartados del documento. Primero se presentan las investigaciones realizadas en el contexto internacional, seguidas por aquellos procesos investigativos llevados a cabo en el territorio nacional y se concluye con los abordajes que los docentes y estudiantes de la Universidad Santo Tomás han realizado respecto a estas dos categorías.

Una de las investigaciones más amplias, en términos del número de contextos que fueron analizados, desde el concepto de inclusión escolar es la expuesta por Lopez-Torrijo (2009), quien recoge las experiencias llevadas a cabo por seis países de la Unión Europea, en su lucha por constituir escuelas inclusivas a partir del documento *Index for Inclusion* que se retomó en el marco interdisciplinar. Este autor expone las experiencias realizadas en Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia, en donde se atiende en las escuelas regulares u ordinarias a estudiantes que poseen limitaciones y deficiencias graves y permanentes. A través de esta recopilación, se resalta la importancia que ha tenido la Unión Europea por generar documentos que logren integrar unos fundamentos conceptuales a partir de los cuales llevar a cabo las acciones en los centros educativos, pero que sin embargo, pueden llegar a modificarse según la normatividad de cada país. Se resalta como en todos estos países existen equipos multidisciplinares que se encargan de la evaluación, el diagnóstico y el establecimiento de las estrategias a partir de las cuales se puede incluir a un niño o niña en situación de discapacidad; estos equipos que han logrado cambiar la concepción desde la integración hacia la inclusión. También se reconoce el papel activo de los padres, aunque sólo en Islandia este rol incluye participar en todo el proceso y recibir capacitación, mientras que en los demás hacen parte tan sólo de la evaluación. De igual forma, se identifican los obstáculos que se han tenido que superar para convertir los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos que brindan ayudas y colaboran con las Instituciones educativas, debido a que aun se maneja la comprensión de la discapacidad a partir del modelo médico de normal-anormal, desde el cual se piensa en integración como es el caso de Italia, Grecia, Noruega y Chipre, mientras que en Portugal e Islandia se ha avanzado con respecto a la consideración de la importancia del contexto como el generador de una situación de discapacidad, lo que les ha permitido mayores avances y mejores resultados.

Con respecto a la utilización del *Índex for Inclusion*, es necesario realizar una mención especial al trabajo que ha realizado España, para la evaluación y construcción de escuelas inclusivas. En regiones como Madrid, Cataluña y el País Vasco se han retomado los planteamientos de este índice desde el 2004 para evaluar varias escuelas públicas, con el fin de determinar la mejor forma de proceder hacia la inclusión educativa. En los seis colegios en los que se ha trabajado, se ha empezado por la creación de equipos coordinadores, que difieren en su composición pero que intentan incluir a varias disciplinas y actores del contexto escolar, como las familias y la comunidad, equipos que han empezado familiarizándose y adaptando dicho documento, y que desde el 2005 han realizado acciones que les han permitido evaluar las escuelas e identificar los indicadores a partir de los cuales pueden trabajar, al mismo tiempo que se ha empezado a implementar las acciones necesarias, siendo una de las más importantes la reflexión y reconstrucción del concepto de inclusión a partir del cual se ha comprometido y responsabilizado a todos los actores (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruíz y Sandoval, 2005). De este trabajo, se resalta la creación de los equipos coordinadores, ya que en ellos se ha buscado incluir a los diferentes actores escolares, de forma tal que se pueden tener distintas opiniones que contribuyan a determinar las estrategias a implementar y a construir los indicadores de gestión e intervención.

Con respecto al continente americano, se debe rescatar el trabajo realizado por Canadá, que desde 1986 se ha comprometido con una educación inclusiva, logrando grandes avances en la región de New Brunswick. Según Moliner (2008), el éxito de esta región se debe a la integración de varios factores que han permitido alcanzar esta difícil meta de la inclusión educativa, y es que se han generado acciones para resignificar la opinión pública en torno a la discapacidad y la inclusión, se han desarrollado políticas inclusivas que no solo buscan la inclusión escolar, sino que trascienden dicha meta para alcanzar la inclusión social. Además, cuentan con varias

asociaciones comunitarias que han construido redes de apoyo con otras comunidades para favorecer la inclusión. Igualmente, este autor propone que este país cuenta con fondos y recursos suficientes para atender las necesidades de cada estudiante debido a su diversidad (cuentan con todo el material pedagógico y didáctico necesario, y con docentes de apoyo con conocimientos en pedagogía diversa y discapacidad en todas las aulas); se han desarrollado currículos para formar docentes que tengan conocimientos básicos sobre inclusión, lo que va de la mano con una resignificación y una actitud favorable que se ha intentado generar en ellos, y que trae repercusiones en la forma cómo se relacionan con sus estudiantes y cómo construyen un clima en el aula que favorece la participación y cooperación entre los niños y niñas gracias a las metodologías didácticas que se han ido implementando. Por último, se resalta la importancia de hacer partícipes a las familias en el proceso, no sólo en el diagnóstico como ocurre en Europa, sino que son las familias las que se han convertido en el motor y base de estos procesos, gracias a su inigualable lucha para restituir los derechos de sus hijos, y lograr su inclusión en las escuelas regulares. De la experiencia en New Brunswick se retoma la importancia de construir redes de apoyo entre los distintos actores del contexto escolar, redes que pueden construirse a partir del esquema de inclusión escolar co-construido, y en las que se superen barreras como el bajo número de materiales didácticos y la reducida capacitación que reciben los maestros de escuelas públicas y/o municipales.

En Latinoamérica, las experiencias en inclusión educativa varían según el país, ya que su implementación es relegada a un segundo plano. Uno de los documentos que mejor plasma esta situación es el informe realizado por Claro (2007), quien resume los resultados preliminares obtenidos del “Taller internacional sobre inclusión educativa en América Latina: Regiones Cono sur y Andina”, en el que se resaltan las visiones, políticas, estrategias y prácticas en torno a la inclusión escolar. En este informe se resalta la ausencia de políticas públicas en inclusión escolar

en los países de Brasil y Colombia, lo cual no sólo nos pone en desventaja con respecto a los demás países latinoamericanos, sino que además se convierte en una forma de situar a las personas que son excluidas por condiciones socioeconómicas, culturales, de discapacidad o género en una situación de vulnerabilidad. Además, por medio de este taller se resalta la necesidad de sistematizar las experiencias en inclusión escolar para difundirlas y generar redes que permitan avanzar hacia el cumplimiento de esta meta. Una de las conclusiones más importantes del taller fue el planteamiento de la diversidad como un valor, lo cual debe empezar a socializarse en las escuelas e influenciar la toma de decisiones de los gobiernos con el fin de alcanzar esta gran meta.

Volviendo al documento del *Índex for inclusión*, que ha sido abordado en varios países gracias a sus logros, se debe mencionar la experiencia que se ha realizado con este documento en Costa Rica, en donde se utilizó como guía para la elaboración de un instrumento que permitiera medir la percepción que los alumnos de primaria y secundaria tienen sobre las prácticas inclusivas en sus aulas. Para la elaboración del instrumento se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo. El cuestionario, llamado Prácticas educativas en el aula, fue el resultado de la integración de los principios del *Índex for Inclusion* junto con el cuestionario: “Participación del alumnado de Cardona”. Este instrumento fue compuesto por 33 ítems con tres opciones de respuesta, el cual fue aplicado a 279 estudiantes para identificar la percepción que ellos tenían sobre las prácticas inclusivas en 4 centros educativos públicos de Costa Rica. El instrumento, que obtuvo adecuados índices de fiabilidad, validez de contenido y consistencia interna (por medio del análisis alfa de cronbach, el índice de adecuación muestral, la prueba de esfericidad de Bartlett y la de Varimax-Kaiser en el SPSS), permitió identificar por medio de los estudiantes que los maestros realizan varias acciones a favor de la inclusión, como la creación de un clima en el aula en el que todos se sientan a gusto, el interés por las necesidades

particulares y la creación de estrategias para trabajar en equipo. Sin embargo, también se reconocieron dificultades en términos de falta de recursos materiales, falta de la figura del maestro o docente de apoyo y el uso de discriminación positiva en algunas ocasiones, tanto de maestros como de estudiantes (Bravo, 2010).

La investigación anterior no ha sido la única que se ha interesado por identificar la percepción que tienen los actores del contexto escolar sobre la inclusión, y es que en el Atlántico colombiano, específicamente en Soledad, se llevó a cabo una investigación para identificar las percepciones y actitudes que tienen los docentes de dicha región hacia la inclusión educativa. Por medio de una investigación cualitativa de tipo hermenéutico y de la utilización de la Escala de actitudes de los profesores hacia la integración escolar (EAPROF), el análisis del discurso y la observación participante, se encontraron actitudes ambivalentes hacia la inclusión, ya que por medio de los cuestionarios, aplicados a 23 docentes de 7 escuelas de Soledad, se identificó que en general el 73.9% de los docentes considera que sus instituciones deben seguir apostándole a la inclusión. Sin embargo, al observar las actitudes hacia la inclusión se encontró que el 31% de los docentes tiene actitudes positivas hacia la inclusión escolar, otro 31% tiene actitudes negativas, y el restante 38% de dichos maestros tiene actitudes ambivalentes. Por medio de estos resultados se realizaron entrevistas grupales y entrevistas a profundidad, de las cuales el análisis del discurso permitió interpretar que aún se tiene una concepción excluyente, en donde se considera que los estudiantes en situación de discapacidad deberían regresar a escuelas especiales, ya que atrasan a sus compañeros e implican mayores esfuerzos con respecto al aprendizaje y al control del aula. Otros, sí manifestaron sentirse satisfechos, motivados y entusiasmados al trabajar a favor de la inclusión, aunque todos estuvieron de acuerdo en que hacen falta capacitaciones, mayor compromiso por parte del estado, y un cambio en las escuelas que permita reducir el número de estudiantes por aula, para facilitar el proceso con cada uno (Díaz y Franco, 2010).

Por otro lado, se obtuvo acceso a una investigación que va más allá de las percepciones que puedan tener diferentes actores escolares hacia la inclusión, ya que el autor desarrollo todo un procesos de análisis para comprender las interacciones que emergen en el aula e identificar sus efectos sobre los procesos que se generan en la escuela. La investigación fue realizada por Arias (2009), quien realizó un proceso investigativo a partir de la metodología cualitativa, utilizando técnicas como las entrevistas en profundidad y la observación. Estas fueron aplicadas a tres grupos de estudiantes de onceavo grado y un grupo del grado doce de la ciudad de Hereda, en Costa Rica. Entre los hallazgos más significativos, el autor resalta que el enfoque predominan en las aulas para el proceso de enseñanza y aprendizaje es el conductivo y plantea que este tipo de enfoques limita las interacciones que se generan entre el maestro y el alumno, producen actitudes de rechazo en algunos estudiantes y se favorece una figura del maestro como transmisor de información más no como mediador del aprendizaje. De esta investigación se resaltan tres aspectos que el autor considera indispensables para favorecer las interacciones y los procesos que ocurren en los salones de clase: sugiere considerar las necesidades de los estudiantes y la comunidad, propone el uso de estrategias que responda a las distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y por último, plantea la necesidad de abordar el aula desde una perspectiva sociocultural en la que se favorezca la interacción y la aprehensión del conocimiento.

Ahora bien, en la Universidad Santo Tomás se ha desarrollado, en los últimos 10 años, cinco investigaciones en las que se busca dar cuenta de la importancia de la socialización en los procesos de inclusión educativa. Uno de estos trabajos es el realizado por Barrero, Bohórquez y Mejía (2011), investigación que realizaron por más de dos años para analizar el concepto que tienen los maestros del Centro Educativo Don Bosco III con respecto a la inclusión, para lo cual se utilizó la sistematización de experiencias como metodología, y se dividió en tres fases: revisión documental, intervención y aplicación de instrumentos, y la socialización de los

resultados. Por medio de esta investigación, se identificó que si bien dentro del PEI de la institución se le presta atención a la inclusión, en la práctica los docentes no la ejercen, y es que durante los encuentros, los docentes manifestaron experiencias en las que se centraron en un caso en particular, lo cual se interpretó como acciones que parten desde la concepción de integración en donde es el estudiante el que debe adaptarse. Además, se vio que para las directivas el tema no era de interés, lo cual repercute en los demás espacios, ya que debido al poder que tienen, es posible plantear como ese desinterés e invisibilización es reforzado y mantenido por los docentes. Sin embargo, las autoras encontraron narraciones de varias docentes en las que se muestra una comprensión desde la inclusión, y es que sus experiencias se centraban en hacer partícipes a las familias y a los compañeros para favorecer el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes con necesidades educativas especiales.

Frente a esto, vale la pena retomar la investigación llevada a cabo por Jaramillo, Tavera y Velandia (2008), quienes realizaron una investigación cuantitativa en varios colegios privados de Bogotá, con el fin de identificar la percepción que tienen los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y de exclusión social dentro de su grupo escolar. Esta investigación se realizó con estudiantes de 9 a 11 años, obteniendo información de 329 niños y 210 niñas a quienes se les aplicó un cuestionario sociométrico, y a partir de los resultados se seleccionó de cada grupo escolar a un niño con alto nivel de inclusión y uno con alto nivel de exclusión, obteniendo 34 niños (18 con alta inclusión y 16 con alta exclusión). Una vez seleccionados, se les pidió a sus maestros que registraran las conductas de estos estudiantes en un Cuestionario de Observación de la Conducta en el Aula de Clases, compuesto por 55 ítems. A través del análisis realizado, fue posible encontrar que los docentes percibían los comportamientos de los estudiantes con altos niveles de inclusión como significativamente distintos de los comportamientos de los estudiantes con altos niveles de exclusión, ya que ha

estos últimos se le asoció una percepción negativa, lo cual lleva a pensar en la posibilidad de que los mismos docentes apoyen implícitamente las actitudes de rechazo y exclusión. Estos autores resaltan la importancia de que el maestro se concientice de su papel como agente de cambio, pues por medio de éste puede promover la transformación en el aula y favorecer un cambio de percepción y actitud de los compañeros de clase, y así prevenir el impacto que sobre la autoestima y el desarrollo tiene la exclusión, como lo son las conductas impulsivas y el poco control emocional.

Otro de los trabajos desarrollados teniendo en cuenta categorías como la socialización y la inclusión es el trabajo titulado “La socialización del estudiante ciego en el contexto escolar: manifestación de la inclusión social”, realizado por Rojas (2010), para obtener su título como sociólogo. En este trabajo, se identificaron varias acciones de inclusión y exclusión en los procesos de interacción social entre el estudiante con limitaciones visuales y los otros actores del contexto escolar, como los compañeros de clase y los docentes. Esta investigación se llevó a cabo en el Colegio Distrital José María Córdoba, institución en la que se admiten estudiantes con limitaciones visuales en el aula regular, y se centró en la jornada de la tarde, pues en ella se encuentra mayor cantidad de estudiantes con esta característica: 22 estudiantes con limitación visual desde preescolar hasta undécimo grado. Sin embargo, para el estudio se seleccionaron aquellos con edades entre los 8 y 12 años, debido a la importancia de este periodo para la socialización, sobre todo, en lo que se refiere al desarrollo de la identidad y el sentido de la realidad. Así, se seleccionaron 4 estudiantes con limitaciones visuales, 10 compañeros de aula por cada uno, y seis docentes: los cuatro docentes titulares de dichos alumnos, un docente de educación física y un educador especial en tiflogía (educador especializado en la discapacidad visual). Entre los resultados obtenidos, se debe resaltar que para este autor las barreras que se imponen en el aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes muchas veces son impuestas por ellos

mismos, y es que en sus observaciones identificó cómo el aula especializada para atender la discapacidad visual se convierte en un espacio en el que se pueden refugiar estos estudiantes, pero que genera consecuencias negativas para su socialización, ya que no interactúan con otros estudiantes, sino que se centran en aquellos con condiciones similares a ellos, generando en sus compañeros rechazo e indiferencia que se puede llegar a constituir en exclusión a medida que de forma reiterada rechacen sus intentos por hacer partícipes a sus compañeros con limitación visual. Con respecto a los maestros, se encontró que la institución realiza capacitaciones de forma regular, en las que se promueve el trabajo en equipo como estrategia para superar la exclusión, lo que ha permitido que los docentes construyan espacios de solidaridad y colaboración entre los estudiantes, espacios en donde los estudiantes con limitaciones visuales son sujetos activos que participan del trabajo en equipo, favoreciendo la interacción, y con esto, la socialización. También se resalta la falta de claridad con respecto a la ayuda que debe proporcionar el Estado y la confusión que aún se maneja dentro de la institución sobre la integración y la inclusión, que ha llevado a varios docentes a asignarle a un estudiante el rol de tutor para que le ayude al compañero con limitaciones visuales, sin darse cuenta de que esta asignación parte de la integración mas no de la inclusión, y puede significarse como un castigo por parte de los estudiantes, aumentando el rechazo y la exclusión del estudiante en situación de discapacidad. Para finalizar, en aras del presente estudio se deben resaltar dos aspectos que menciona este autor. El primero tiene que ver con la voluntad y el deseo de algunos docentes por trabajar a favor de la inclusión, y que han logrado hacerlo sin el apoyo de la institución ni el Estado, y el segundo aspecto tiene que ver con las ventajas que la socialización de un estudiante con limitación visual tiene sobre los demás, y es que por medio de este estudio se plantea que los estudiantes que se relacionan con las personas en situación de discapacidad son más tolerantes, solidarios y

respetuosos con respecto a la discapacidad y la diversidad, en contraposición a aquellos que no han tenido esta oportunidad.

En términos de investigación - intervención, desde la facultad de psicología se realizó en el 2011 un trabajo de grado desarrollado por Díaz y Garavito, cuyo objetivo principal fue comprender cómo emerge la resiliencia a través de la inclusión social que se realiza por medio de la intervención en Red. Por medio de la modelización sistémica y escenarios conversacionales, realizaron un estudio de caso a una familia del municipio de Sesquilé, dentro de la cual se encuentran 2 niños en situación de discapacidad cognitiva. Entre los hallazgos se destacan significados de la inclusión que surgen desde la exclusión y de la discapacidad que parten del concepto de normalidad/anormalidad, lo cual dificulta la ejecución de acciones de participación activa y restitución de derechos, razón por la cual los autores plantean la necesidad de que emerjan significados excepcionales para alcanzar la inclusión social. De igual forma, plantean que en varios actores se ha desarrollado una resiliencia individual que puede trascender y generar resiliencia comunitaria a través de la creación de espacios de participación social. Por último, los autores resaltan que no fue posible llegar a intervenir en red, ya que hasta ahora se estaba formando la Red social. A partir de esta investigación, se resalta la importancia de generar espacios de participación que construyan a la emergencia de significados y acciones que posibiliten la transformación de la escuela como contexto inclusivo, y la necesidad de asegurar la continuidad del proceso para lograr la construcción de redes que permitan el desarrollo autónomo de la comunidad en la que se participó.

Para finalizar esta sección, es indispensable revisar el trabajo llevado a cabo por Figueroa (2011), porque constituye el punto de partida de esta investigación, tal como se mencionó en la problematización. Su investigación, enfocada en la comprensión de los significados que tienen

niños, padres y/o acudientes, profesores y directivos de tres instituciones educativas municipales con respecto a la atención educativa en el aula regular de estudiantes en situación de discapacidad, provee y facilita el conocimiento de los significados que sobre inclusión y discapacidad poseen los actores sociales del Instituto Educativo Departamental Diversificado Chía, lugar en el que se realizará la investigación, y que hizo parte del proyecto de esta autora. Este proyecto investigativo, llevado a cabo por medio de una metodología cualitativa con algunos principios de la etnometodología, contó con la participación de 3 niños y niñas en situación de discapacidad, 13 niños y niñas sin discapacidad, nueve padres de familia, cuatro profesores de quinto, dos profesores de sexto, dos coordinadores y dos rectores, quienes hicieron parte de la construcción de cuentos y de entrevistas a profundidad. Los resultados y conclusiones a los que se llegó, dan cuenta de significados canónicos centrados en la visión médica de la discapacidad (normal - anormal), siendo de allí que parten las acciones que se realizan, las cuales son de integración, mas no de inclusión. Los padres de familia y/ acudientes de niños y niñas en situación de discapacidad y los coordinadores han construido significados excepcionales para el contexto, y es que sus comprensiones se acercan al enfoque de la inclusión, gracias a las experiencias que han tenido con estos niños, y que les han permitido visualizar estrategias desde las cuales sí es posible la atención en el aula regular, aunque reconocen que en el contexto escolar aún se comparten significados desde lo canónico que dificultan la inclusión. Con respecto a los estudiantes, estos se encuentran en un punto intermedio, es decir, que se encuentran negociando los significados que manejan sus padres de familia y algunos docentes (desde el modelo médico y la integración) y la comprensión que han desarrollado los niños y niñas en situación de discapacidad y sus padres y/ acudientes cercanos a la inclusión, y que visualiza la necesidad de seguir realizando acciones que permitan la inclusión educativa en Colombia, lo cual requiere de la atención y responsabilidad de todos.

Método

Metodología cualitativa

Comprender el rol socializador del maestro que emerge a partir de la evaluación en la construcción e implementación del Esquema de Inclusión Escolar, requiere de la participación conjunta de los actores que conforman la comunidad educativa, ya que estos cuentan con los recursos y posibilidades de acción que hacen posible alcanzar esta meta. Por lo tanto, esta investigación quiso reivindicar y resaltar el saber popular de dichos actores, saber que se constituye en la base a partir de la cual se puede llegar a dar respuesta a una de las tantas exigencias que involucran a la escuela. En este sentido, esta investigación estuvo enmarcada dentro de una metodología cualitativa que como lo plantea González (2000), se caracteriza por que los investigadores se involucran con el contexto y los actores, centrándose en problemas y situaciones que afectan a la población y contribuyendo así a la deconstrucción y reconstrucción de la realidad y el conocimiento, en la medida en que se asigna mayor relevancia a las interpretaciones de los sucesos singulares que emergen en la interacción entre los actores y los investigadores y que no vuelven a presentarse de la misma forma. En este sentido, esta investigación tuvo un interés emancipatorio, ya que se buscó comprender los dilemas que el maestro debe afrontar producto de las demandas sociales, comprensión que se realizó mediante la creación de espacios de participación que le permitieron al maestro ser crítico frente a sus acciones y escuchar las voces de otros actores del contexto para transformar su ejercicio docente. Además, en estos espacios era el maestro quien lideraba las iniciativas que permitieron la construcción del Esquema de Inclusión Escolar. Igualmente, este esquema desarrollado se constituye una estrategia que le permite al maestro, al estudiante, a la familia y a la escuela

convertirse en protagonistas de los procesos de transformación escolar como espacio inclusivo (Vasco, 1990).

Orientación de Investigación-Acción Participativa

Siendo coherentes con el apartado anterior, se concibió que una metodología con orientación de Investigación-Acción Participativa, como estrategia general de trabajo, proporcione los elementos que harían posible alcanzar la meta propuesta a lo largo de esta investigación, para lo cual se retomaron los planteamientos de uno de los mayores representantes de este método, el sociólogo colombiano Fals Borda (1991). Según este autor, la Investigación-Acción Participativa (IAP) se centra en la construcción de conocimiento que reivindique y promueva el saber popular, al incluir y hacer partícipes desde el comienzo de la investigación a las personas y/o comunidades, quienes dejan de ser concebidos como el objeto de conocimiento para comprenderse como sujetos cognoscentes que se encuentran en condiciones de liderar y asumir el poder de los espacios que se gestan por medio del presente proceso de investigación intervención. Es decir, los actores de esta investigación no son considerados el objeto al cual hay que conocer, sino que se conciben como actores en condición de transformar su propia realidad.

A partir de este autor, se debe resaltar el interés por transformar la realidad social de una comunidad en particular, por medio del reconocimiento y uso del saber popular, meta que también se persiguió con esta investigación, ya que el Esquema de Inclusión Escolar fue co-construido a partir del dialogo y la negociación entre los conocimientos y experiencias de los actores del I.E.D Diversificado junto con los proporcionados por los investigadores, y su

implementación se dio de forma conjunta para generar interés en la inclusión escolar, constituyéndose este en una primera aproximación para abordar las demandas que afectan la escuela.

Si bien, esta investigación se orienta bajo los principios de la IAP la participación de la población no fue posible durante la construcción del fenómeno de estudio. Sin embargo, el fenómeno fue consensuado por los actores del contexto escolar quienes participaron activamente durante el proceso de construcción e implementación del Esquema de Inclusión Escolar; la participación que se caracterizó por la posibilidad de aportar, proponer, discutir y tomar acciones frente al proceso que se iba gestando.

En este punto, es conveniente ser más específicos con respecto a los principios de la IAP que se utilizaron en esta investigación, para lo cual se retoman los planteamientos de Ander-Egg (1990) quien resalta 7 principios que comparten varios autores con respecto a este método, las cuales son: un objetivo de estudio que sea del interés de la comunidad, la finalidad es la transformación de una situación-problema, existe una estrecha interacción entre investigación y práctica, el pueblo es el principal agente de cambio, supera las relaciones jerarquizadas, hay igualdad en cuanto a la comunicación entre agentes, y el investigador se compromete, se involucra y participa en la transformación.

A partir de estas características se puede apreciar la relación entre la IAP y esta investigación, ya que los objetivos favorecieron la investigación e intervención, ya que se realizó todo un proceso de sistematización y análisis que permitió presentar el proceso de construcción de un esquema en donde el maestro se concibe como un agente de socialización capaz de transformar una situación que ha desfavorecido a una población y que es del interés de la comunidad escolar. Además, a lo largo del proceso se contó con la participación activa de los

actores del contexto escolar y se privilegió una relación horizontal que permitió retomar el saber popular de forma crítica y reflexiva para cumplir los objetivos propuestos.

Actores sociales

A lo largo de esta investigación se buscó contar con la participación activa de los maestros, estudiantes, padres de familia y/o acudientes y directivos que hacen parte de la sede Santa Lucia de la I.E.D Diversificado. En un primer momento, se realizó una convocatoria a los maestros, con el fin de contar con su participación de forma voluntaria, con lo cual se logro la participación de 11 maestros quienes proporcionaron oportunidades para trabajar con ellos, y a partir de allí se trabajo conjuntamente con ellos durante el proceso de construcción e implementación del Esquema de Inclusión Escolar. Adicionalmente, tres maestras que laboran en otras sedes de esta institución participaron en las entrevistas semiestructuradas; asimismo, se conto con la participación de 12 estudiantes y 7 padres de familia y/o acudientes a los que se tuvo acceso durante el desarrollo de los grupos focales.

Técnicas

Investigación Colectiva.

La investigación colectiva es una técnica de la IAP en la que se promueve la creación de un grupo de trabajo que esté conformado por agentes externos e internos, con el fin de generar diálogos de los cuales emerja la información que permita la construcción de conocimiento que tenga en cuenta su saber popular, el cual puede ser corregido, verificado y ampliado de forma

constante y crítica (Fals Borda, 1991). En este sentido, la investigación colectiva se convirtió en una constante de trabajo junto con los 11 maestros que se convirtieron en los actores internos, con quienes se realizaron reuniones periódicas en las que se construyó y evaluó el Esquema de Inclusión Escolar y las acciones que de allí surgieron.

Grupos Focales.

También se hizo uso de los grupos focales, que según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), posibilitan el debate abierto y accesible a todo público, en el cual el tema central de discusión es relevante para todas las personas presentes, convirtiéndola en una herramienta que proporciona información a profundidad y en corto tiempo acerca de la comunidad, sobre las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones que giran en torno al tema de discusión, permitiendo la comparación de experiencias entre las personas que conforman el grupo. De acuerdo con estos autores los grupos focales, que se realicen con maestros, estudiantes y acudientes, proporcionan información sobre la comunidad, de la cual es posible retomar el saber popular para la construcción y evaluación del esquema de trabajo.

Entrevistas semiestructuradas.

Otra técnica son las entrevistas semiestructuradas, definidas por Báez y Pérez (2009), como encuentros entre el investigador y los actores sociales, con el propósito de obtener información que permita comprender los significados que las personas le atribuyen a algún tema, situación o experiencia de su vida, desde su subjetividad y a partir de sus discursos. Estas entrevistas se caracterizan por ser conversaciones en donde el investigador posee una preguntas o focos que van a permitir direccionar la entrevista hacia los contenidos o temas de interés, además de que utiliza diferentes recursos para generar un contexto que si bien no es natural, permite que

los actores internos relaten sus historias, experiencias o situaciones según su perspectiva. De nuevo se resalta la importancia de hacer partícipe a la comunidad educativa, escuchando distintas voces que proporcionen experiencias significativas para la creación del esquema de trabajo, en donde se conversó con tres maestros que han tenido experiencias en inclusión, para que a través de sus relatos proporcionaran información que permita comprender sus experiencias y aporten en la construcción del esquema de trabajo.

Observación Participante.

Durante la implementación piloto del esquema de inclusión escolar desarrollado, se utilizó la observación participante para identificar las acciones que realizan los maestros en el aula e identificar algún cambio en el ejercicio de su rol como docente. Según Mckernan (1999), la observación participante es una técnica en la que el investigador se convierte en un miembro del grupo o institución en la que se está investigando, asume el rol de participante y forma parte de las interacciones sociales, compartiendo las actividades, acontecimientos, significados y acciones que allí emergen y que permiten comprender el comportamiento de los actores de este grupo. Además, en palabras de este autor: "... la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación-acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el curriculum" (p. 84).

Instrumentos

Diarios de Campo.

Los diarios de campo son considerados como un instrumento de uso personal por medio del cual se realiza toda una descripción e interpretación del contexto, en el que se tiene en cuenta

todo lo que allí emerja, como son: intervenciones de los actores, los eventos esperados e inesperados, las interacciones, las conversaciones y discusiones entre los diferentes actores sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Por medio de este instrumento se realizó un registro sistemático de los hechos y las interpretaciones surgidas durante la observación participante.

Instrumento de sistematización y análisis.

Ahora bien, como instrumento para la sistematización y análisis de la información se desarrollaron matrices de primer y segundo nivel, organizadas de acuerdo a las categorías construidas a partir de los marcos de referencia y subcategorías que emergieron durante el proceso de investigación-intervención. En la matriz de primer nivel se registró toda la información recolectada a partir de las técnicas e instrumentos antes mencionados, la cual puede ser consultada en el *Anexo 2*. La matriz de segundo nivel fue el instrumento por medio del cual se analizó todo el proceso llevado a cabo con esta investigación, a partir de las categorías y subcategorías que la componen. Esta matriz puede apreciarse en el apartado *Resultados*.

Procedimiento

Esta investigación se realizó por medio de siete fases:

Fase 1: el proceso inició mediante la exposición de la investigación, con lo que se buscaba generar consensos con los actores sociales del contexto sobre los objetivos de la investigación y evaluaran sus oportunidades para participar activamente. Luego de esto se hizo la convocatoria para que los maestros decidieran participar de forma voluntaria y así conformar el grupo de trabajo al que se le hizo entrega del material obtenido en fases posteriores para facilitar el

intercambio de ideas, experiencias, percepciones y significados. Durante este proceso se contó con el consentimiento informado de los 11 maestros que conformaron el grupo de trabajo, consentimiento que puede consultarse en el *anexo 3*.

Fase 2: en esta fase se recolectó la información que se obtuvo en la implementación de las técnicas antes mencionadas. Se debe mencionar que toda esta información permitió, además, la construcción del Esquema de Inclusión Escolar que se implementaría para identificar los cambios en el rol del maestro. Durante esta fase se realizaron 3 grupos focales dirigidos a estudiantes, maestros y padres de familia y/o acudientes, respectivamente. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 3 maestros que habían tenido experiencias en inclusión escolar.

Fase 3: En este punto se construyó colectivamente el Esquema de Inclusión Escolar (ver *Anexo 1*), para lo cual se retomó la información recolectada en las anteriores fases y se hizo uso de la técnica de investigación colectiva, la cual se llevó a cabo en varias sesiones en las que se definió el tipo de interacción, las estrategias pedagógicas, los contenidos, los materiales, los límites, los roles y las actividades que harían parte del esquema y favorecerían la socialización en el aula, permitiendo así la inclusión de todas las niñas y los niños. Durante estos encuentros se realizaron actas en las que se registró el desarrollo de los mismos y se mencionaron las intervenciones y conclusiones consideradas relevantes; la estructura de estas actas se puede apreciar en el *anexo 5*.

Fase 4: corresponde con la implementación piloto del esquema co-construido, tiempo durante el cual se llevaron a cabo reuniones semanales con el fin de compartir las experiencias y percepciones de los maestros que conformaban el grupo de trabajo para identificar los cambios en su rol como agentes de socialización. Estos encuentros continuaron siendo registrados en las actas.

Fase 5: simultáneamente a la fase anterior, se realizó la evaluación de la implementación del esquema, por medio de observaciones participantes en 4 aulas en las que se ingresó en dos momentos distintos, registrando dichas observaciones en los diarios de campo. Igualmente, el esquema fue evaluado junto con los maestros que ayudaron en su construcción durante las reuniones de investigación colectiva y se registraron los encuentros en las actas mencionadas anteriormente.

Fase 6: esta fase corresponde con la interpretación y análisis de la información, a partir de la matriz de primer y segundo nivel construida. Este análisis se realizó simultáneamente que las fases 3, 4 y 5.

Fase 7: por medio de 2 grupos focales se realizará la devolución y socialización de los resultados obtenidos en esta investigación, la cual estará dirigida a toda la comunidad educativa. Sin embargo, debido a las obligaciones de cada actor, se realizará en dos momentos: primero se realizará la devolución en un grupo focal en la que se cuente con la presencia de los maestros de la institución. En otro momento, un grupo focal en el que se reúna a estudiantes y acudientes que deseen presenciar la devolución de información sobre la investigación, con especial énfasis en el Esquema de Inclusion Escolar desarrollado. Con esto se espera generar el impacto suficiente para asegurar que se continúe implementando y reelaborando el esquema desarrollado.

Consideraciones Éticas

Siendo coherentes con los marcos epistemológico, paradigmático y la metodología con orientación de investigación-acción participativa, las consideraciones éticas fueron de gran

relevancia y trascendencia a lo largo de toda la investigación, ya que desde un principio se reconocieron las limitaciones para comprender un proceso tan complejo como la inclusión, motivo por el cual se generaron espacios que permitieran la participación de todos los actores del contexto escolar, lo cual hace parte del principio de respeto recíproco consignado en la Ley 1090 de 2006 sobre el ejercicio profesional de los psicólogos (Congreso de la Republica de Colombia, 2006). Durante la primera fase de la investigación se convocó de forma voluntaria la participación de los docentes de la sede Santa Lucia, a quienes se les hizo entrega de un resumen ejecutivo y se realizó una presentación resumiendo la investigación, la forma cómo podrían participar y la meta que se pretendía alcanzar. De esta forma se obtuvo la participación voluntaria de 11 docentes quienes nos acompañaron semanalmente en la construcción e implementación del Esquema de Inclusion Escolar (*Anexo 1*), no sin antes explicitarles que durante estas reuniones se iba a estar observando y tomando nota acerca de sus comprensiones del rol del maestro como agente de socialización. Gracias a su ayuda, se convocó la participación voluntaria de docentes y padres de familia para la realización de dos grupos focales, de los cuales se obtuvo información relevante que fue manejada a partir de la confidencialidad, el respeto y la dignidad de cada participante. Adicionalmente, se concertó la realización de entrevistas semiestructuradas a 3 maestras que no pudieron hacer parte del grupo de trabajo, pero que quisieron aportar sus experiencias sobre inclusión.

Durante los encuentros llevados a cabo por medio de estas técnicas, se les preguntaba si estaban de acuerdo con que se grabara el encuentro, grabación que posteriormente se transcribiría y sería retomada por el grupo de trabajo, aunque de forma anónima. Si no estaban de acuerdo, se realizaba un acta en la que se resaltaban los puntos más significativos y las conclusiones a las que se llegaron. Como se aprecia, todos los encuentros se basaron en el respeto y se tomaron las

medidas necesarias para preservar su dignidad y respetar sus derechos, tal como lo expone la ley del psicólogo para la realización de investigaciones con participantes humanos.

Es importante mencionar las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta durante el trabajo que se llevó a cabo en colaboración con las niñas y los niños. La inclusión de los niños durante la fase de recolección de información obedece al principio según el cual los niños son sujetos activos que tienen voz y voto dentro de los procesos que se realizan para el mejoramiento de su calidad de vida, principio rector de las acciones que realizan los psicólogos en formación que hacen parte del Campo de Psicología, Infancias y Cultura. Desde esta perspectiva era fundamental contar con la voz de los niños durante el proceso, para lo cual se desarrolló un consentimiento que fue enviado a los estudiantes de 4 maestros que hacían parte del grupo de trabajo y que se eligieron al azar; estos consentimientos fueron enviados a los padres y en estos se aclaraban los aspectos más relevantes del proceso investigativo y se definía la participación de sus hijos dentro de este (*ver Anexo 4*). Cuando los consentimientos fueron devueltos y los padres estuvieron de acuerdo, se empezó a llamar a cada uno de estos estudiantes para explicarles a profundidad y de forma particular, los propósitos de los grupos focales. Asimismo, se leyó junto a ellos los asentimientos contruidos para facilitar su comprensión (*ver Anexo 4*), y así obtener una decisión a partir del conocimiento y aprobación de lo que se iba a realizar. Una vez que se obtuvieron los consentimientos y asentimientos, se llevó a cabo un grupo focal con el propósito de volver a explicar el trabajo, identificar si alguien cambiaba de decisión y generar la empatía que permitiera el desarrollo del próximo grupo focal. Durante este encuentro se realizaron diferentes actividades y juegos. En todo el proceso se contó con la aprobación adicional de la institución educativa.

Con respecto a la estrategia para la devolución de los resultados y las contraprestaciones del proceso, se debe resaltar la importancia de las prácticas profesionales que se desarrollan en esta institución, ya que uno de los productos que se obtuvo a través de este trabajo fue la construcción de un Esquema de Inclusión Escolar, con el que se pretendió atender una de las necesidades identificadas en esta institución. En este contexto, el papel de las prácticas profesionales es fundamental, ya que con este esquema se busca atender, adicionalmente, a los objetivos del proyecto de gestión, de forma tal que se asegure la continuidad de su implementación a partir del segundo semestre del 2012.

Resultados

Para comprender el rol socializador del maestro que emerge a partir de la evaluación en la construcción e implementación de un Esquema de Inclusión Escolar, fue necesario utilizar diferentes técnicas e instrumentos, lo cual proporcionó gran cantidad de información que se organizó en una matriz de primer y segundo nivel. Es conveniente aclarar que estas matrices se fueron organizadas de acuerdo a categorías (socialización, rol e inclusión) y subcategorías (significados, rol del docente, redes de apoyo y barreras para el aprendizaje y la participación) que fueron retomadas de los marcos de referencia y se combinaron con subcategorías (funciones, estrategias, diversidad y acciones) que emergieron durante el proceso recursivo de investigación-intervención.

Sin embargo, en este apartado se van a presentar los hallazgos más representativos de este proceso investigativo, por lo cual se presentará a continuación la matriz de segundo nivel que

contiene las generalidades de los planteamientos, expresiones, opiniones, significados y observaciones. Se debe resaltar que estas generalidades proceden de toda la información condensada en la matriz de primer nivel, que se puede profundizar en el *Anexo 2*.

Tabla 1. Matriz de segundo nivel sobre las expresiones realizadas por los distintos actores del contexto escolar sobre las categorías planteadas

Categoría	Subcategoría	Proceso inclusivo / voz de los actores	
		Recolección de la información	Construcción e implementación del esquema
Socialización	Significados	Los maestros poseen dos significados con respecto a la socialización: el significado que es compartido por la mayoría hace referencia a la socialización como una etapa de toda actividad en donde se concluye y comparten opiniones hacia esta. Por otro lado, se encuentra el significado de la socialización como un proceso que surge en las relaciones entre personas posibilitando el	Durante el proceso inclusivo, los maestros empiezan a significar la socialización en términos de concientizarse acerca de la importancia que tiene la relación que se establece con los estudiantes y con las personas cercanas a ellos, ya que esta relación puede contribuir en la enseñanza de comportamientos acordes a los contextos,

aprendizaje, lo cual facilita el desarrollo. convirtiéndose además en una estrategia pedagógica a utilizar dentro del aula.

Funciones	<p>Para los maestros la socialización permite que los estudiantes, al relacionarse con otros, empiecen a darse cuenta de la importancia del otro en el desarrollo de cada uno, ya que durante ese compartir se aprende con el otro y del otro, se empieza a trabajar en equipo y se empiezan a establecer acuerdos que facilitan el respeto y la toma de conciencia de las acciones propias y de los demás.</p>	<p>Cuando los profesores empiezan a utilizar la socialización en las aulas se dan cuenta que por medio de esta se empieza a aceptar y reconocer al otro, lo cual implica una disposición distinta en la que el respeto, la cordialidad y la negociación permiten una relación entre maestro y estudiante que favorece el desarrollo, ya que se trabaja en equipo, se establecen normas y se motiva a los estudiantes, al mismo tiempo que el maestro puede dedicar un</p>
-----------	---	---

tiempo de mayor calidad para el trabajo con los estudiantes.

Estrategias	<p>Las estrategias que utilizan los maestros para favorecer la socialización de sus estudiantes se pueden agrupar en dos categorías: la relación entre pares y la relación maestro-estudiante. En la relación que propician entre pares se plantean estrategias como el trabajo en equipo, lo que les permite ayudarse y aprender entre ellos, distribuirse responsabilidades y a acordar normas. Otro tipo de trabajo entre pares es la asignación de roles dentro del aula, los cuales buscan aprovechar las habilidades de los estudiantes para ciertas</p>	<p>A lo largo del proceso de inclusión los maestros empiezan a utilizar su rol y su experiencia como una estrategia de socialización, ya que utilizan su rol como docentes para concientizar a los padres sobre su importancia en la formación de los niños. Igualmente, conversan con los estudiantes y empiezan a enseñarles formas de comportarse más acordes con los contextos, en donde vale la pena resaltar la importancia de valores como la tolerancia, el respeto, la comprensión</p>
-------------	--	---

áreas del conocimiento de y la solidaridad a fin de manera que se conviertan en que sean apropiados por líderes que ayudan a otros en los estudiantes. Además, sus dificultades. los maestros utilizan el

En cuanto a la relación espacio de las aulas para entre el docente y el hacer explícitas las normas estudiante se resalta la y los acuerdos que buscan cercanía, asertividad y mejorar la convivencia. empatía con la que el docente Por último se encuentra el busca relacionarse con sus trabajo en equipo, con lo estudiantes, relación que le que se busca promover el permite comprender al dialogo y la negociación estudiante y otorgarle las entre los estudiantes, al mismas oportunidades de mismo tiempo que se participación y motivan y se animan a reconocimiento. participar en las diferentes

En cuanto a los padres de actividades académicas. familia o acudientes se plantean estrategias a partir de las experiencias y observaciones que se han hecho de la escuela para proponer el trabajo en equipo,

facilitando la relación con otros, y la asignación de funciones rotativas que permitan la igualdad de oportunidades y participación.

Rol	Rol del docente	Los planteamientos de los maestros con respecto a su rol docente, pueden agruparse en dos funciones. Por un lado se encuentra la importancia de enseñar contenidos pedagógicos y socialmente estandarizados en los currículos. La enseñanza de estos contenidos implica renovar constantemente las estrategias que se utilizan en el aula para que sean acordes con las posibilidades de los estudiantes en términos de aptitudes, capacidades y	El rol de docente se complejiza debido a las exigencias y expectativas que los demás tienen con respecto a las funciones que debe desempeñar un maestro en la escuela, lo cual dificulta llevar a cabo cambios deseados por el docente. Esto dificulta el control que el maestro puede ejercer sobre las interacciones en el aula y la temática que se está abordando, por lo que utiliza las explicaciones y los dictados como forma
------------	-----------------	--	---

habilidades que se pueden para mantener la atención
aprovechar y potenciar. y el dominio sobre la

Por otro lado se encuentra actividad. Sin embargo,
es preocupación de los estas acciones no se dan de
maestros por comprender y forma permanente ya que
formar a cada uno de sus se alterna con actividades
estudiantes en su dimensión que promueven la
psicosocial, ya que se participación de todos y la
preocupan por identificar y interacción entre los
contribuir en la solución de estudiantes mediante el
los problemas que afectan a trabajo en equipo, de
los niños, buscan la forma de forma tal que ejerce un rol
estar a un mismo nivel con el de asesoría y supervisión,
estudiante y establecer una lo cual le permite abarcar a
relación que permita el mas estudiantes con sus
dialogo y el intercambio, y explicaciones ejerciendo
promueven un dialogo su rol de forma sencilla y
positivo y asertivo que eficaz.

motive a sus estudiantes para Por último, es importante
enfrentar los retos, hacer recalcar el valor que los
valer sus derechos y hacerse docentes le otorgan a la
responsables de sus evaluación y reflexión de
obligaciones. sus acciones, en donde

Para los estudiantes, el rol tiene en cuenta la opinión del maestro incluye la de sus estudiantes en transmisión de conocimiento términos de fortalezas y lo cual debe complementarse debilidades, pues son con un interés por establecer conscientes que su rol es una relación cercana, amable interdependiente del de sus y de cooperación con sus estudiantes.

estudiantes; consideran que deberían utilizarse diferentes estrategias para solucionar problemáticas específicas dentro del aula.

Inclusión	Redes de apoyo	Para alcanzar la inclusión los maestros han intentado delegar y coordinar funciones y responsabilidades en relación a la educación de los estudiantes, y una de estas medidas ha sido la asignación de grupos de trabajo entre estudiantes, lo cual ha facilitado en varias ocasiones una mejor comprensión de la	Durante la construcción e implementación del esquema, los maestros resaltan los beneficios que proporcionan las reuniones y el trabajo en compañía de otros colegas, ya que se comparten experiencias, deseos, temores y se intercambian herramientas pedagógicas y didácticas.
------------------	----------------	---	---

temática y una distribución de la responsabilidad en el aprendizaje y las acciones de cada uno, convirtiendo a los estudiantes en un recurso y apoyo de los maestros. Además, los maestros promueven un mayor diálogo y participación de las familias en las actividades y espacios de la escuela para lograr un mayor avance en la educación de los niños.

Asimismo, durante las observaciones se identificó el interés de algunos docentes por incluir a los padres de familia dentro de las tareas y ejercicios asignados a los estudiantes, proporcionándoles espacios para orientarlos y asesorarlos en el trabajo a realizar.

Por último, resaltan el apoyo que obtienen dentro de la misma escuela por parte de las directivas y sus colegas; las directivas de la institución han permitido cierta flexibilidad con respecto al currículo y las estrategias implementadas en clase, mientras que los compañeros

contribuyen a enriquecer el rol docente al socializar sus experiencias.

Entre los mismos estudiantes se promueve la ayuda y cooperación, ya que utilizan diferentes estrategias, como prestar el cuaderno o trabajar en equipo cuando presentan alguna dificultad académica. De igual forma, ofrecen su ayuda cuando perciben que un compañero necesita de su apoyo y lo invitan a contar con el apoyo del profesor.

Los padres de familia y acudientes están de acuerdo en que la educación es un trabajo que involucra al niño, al docente y a la familia, lo cual requiere negociar y acordar estrategias para

avanzar en la formación y desarrollo de los niños, aunque reconocen que es necesario dejar de relegar funciones a los profesores y que como padres asuman el deber y corresponsabilidad con los niños.

Barreras para el aprendizaje y la participación	Los profesores reconocen que en la institución se presentan dos barreras para el aprendizaje y la participación: la primera de ellas tiene que ver con la falta de personal que permita atender la gran cantidad de estudiantes. La segunda, hace referencia a la exclusión que de forma involuntaria terminan ejerciendo los profesores sobre sus estudiantes cuando les asignan rótulos.	Por medio de la construcción e implementación del esquema, los maestros resaltaron como barreras la falta de participación de las familias y las exigencias curriculares. Los maestros demandan una mayor participación e interés por parte de las familias hacia la educación de los niños, más aún cuando presentan
---	--	---

Los estudiantes resaltan las dificultades. En cuanto a preferencias y privilegios que las exigencias curriculares, algunos estudiantes obtienen se pudo observar que los reduciendo las oportunidades maestros se ven obligados de participación de los demás. a modificar sus planes y Esta forma de exclusión estrategias también se observa según el complementarias para género. Por último, reconocen responder con las como una barrera los gritos, exigencias normativas de regaños y amenazas. la escuela.

Los padres de familia y acudientes están de acuerdo con los estudiantes al considerar que las preferencias se convierten en un obstáculo para la participación, lo cual atenta contra sus derechos. Adicionalmente, consideran que es necesario un cambio de metodología para no exceder el uso del tablero, el libro y los dictados.

Diversidad	<p>Los maestros son conscientes de que cada uno de sus estudiantes es diferente, especial, en el sentido que posee aptitudes y habilidades distintas, y resaltan la importancia de valorar esta diferencia y convertirla en un recurso para enseñar la importancia del entendimiento y el esfuerzo que se le debe dedicar a cada actividad. Además, coinciden en considerar que la igualdad entre sus estudiantes es en términos de derechos, y que ninguna condición puede cambiar esto.</p>	<p>Algunos maestros utilizan la diversidad cuando plantean actividades en grupo, ya que aprovechan las habilidades y conocimientos de los niños de acuerdo a la temática. De forma implícita se está reconociendo que cada estudiante es distinto y puede convertirse en un recurso.</p>
------------	---	--

Acciones	<p>Para favorecer la inclusión escolar los maestros implementan diferentes</p>	<p>En la implementación del esquema se identificaron distintas estrategias para</p>
----------	--	---

estrategias. La estrategia más promover la participación común es el trabajo en y la igualdad de grupos, en donde se busca oportunidades, es decir, que hayan las mismas para favorecer la inclusión de oportunidades de escolar. Una de ellas es el participación e interacción, trabajo en equipo que estrategia que favorece los posibilita la interacción liderazgos, el autocontrol, la entre sus estudiantes y se confianza, el respeto por las favorece la negociación, la normas, la democracia y la construcción de normas, la creación de acuerdos; por motivación y le otorga al medio del trabajo en equipo maestro mayor libertad los maestros significan a sus para ejercer su rol. Otra estudiantes como un recurso, estrategia es plantear un y los estimulan para que ejercicio y promover la aprovechen sus capacidades y participación, evitando que les ayuden a los niños que un mismo estudiante presentan dificultad en cierta intervenga en varias área o temática. Otra ocasiones para darle la estrategia es trabajar a partir oportunidad a otros; una de de valores como la las ventajas de esta convivencia, la participación, estrategia es que los la igualdad, el respeto y el estudiantes pueden contar

dialogo, para establecer una relación que permita el intercambio. La ultima estrategia que utilizan los maestros para favorecer la inclusión, es proporcionarles a los estudiantes para que opinen y planteen actividades, lo cual facilita su identificación y permite que haya un mayor compromiso hacia las acciones que realizan, lo cual le otorga mayor participación a los estudiantes.

Discusión de resultados

Debido a que esta investigación se basó en un paradigma de complejidad, una epistemología constructivista y una metodología con orientación de Investigación-Acción Participativa, se vio la necesidad de generar un proceso de recursividad organizacional que posibilitará un ejercicio de investigación – intervención, desde el cual se hiciera necesario el dialogo entre distintos saberes y actores para transformar a la escuela como un espacio inclusión. Por lo tanto, durante el proceso

investigativo se desarrollo el Esquema de Inclusión Escolar (ver *Anexo 1*) como producto y contexto que hiciera posible la comprensión del fenómeno de interés. Como producto, el esquema se convirtió en una estrategia o marco constituido por acciones que buscan favorecer la inclusión por medio de la socialización y la comprensión de la diversidad de los estudiantes cómo un recurso para trabajar dentro del aula; Como contexto, el esquema facilitó la generación de espacios en los que fue posible identificar acciones, significados, roles, demandas, barreras y recursos de la institución educativa y de los actores sociales que la conforman, información que fue interpretada a partir de los marcos de referencia, tal como se muestra a continuación.

Durante los distintos encuentros realizador para la construcción participativa del esquema de inclusión escolar, se identificó que la mayoría de los maestros significan el concepto de socialización como una estrategia que permite concluir una actividad y sólo unos pocos lo interpretan como un proceso que contribuye en la formación de los estudiantes y el desarrollo de las clases. Al indagar al respecto, se encuentra que este significado ha sido construido a partir de su ejercicio profesional, ya que a través de su experiencia se han enfrentado a demandas y exigencias sociales en las que se le otorga mayor importancia a la enseñanza de contenidos pedagógicos coherentes con el currículo.

No obstante, el maestro hace parte de una estructura social y de un contexto en constante transformación, que genera expectativas y percepciones particulares sobre los roles que el maestro debería desempeñar en la escuela (Bronfenbrenner, 1987). Esta naturaleza cambiante del contexto escolar puede llevar a algunos a preservar las comprensiones que construyeron durante su formación, generando dificultades para actualizar sus conocimientos y afrontar las demandas actuales. Es decir, a través de la práctica, el maestro se enfrenta a dilemas como la preservación o transformación de sus conocimientos y su profesión, lo cual tiene efectos sobre el rol que ejerce

en el aula. En algunos casos, este proceso de cambio constante es significado como una necesidad de actualizar e innovar constantemente las estrategias que utiliza dentro del aula, y es debido a esto que el maestro empieza a construir significados que integran aspectos de la socialización, ampliando su rol para integrar el de agente de socialización y que lo llevan a utilizar estrategias como el trabajo en equipo, en las que se promueve la creación de acuerdos, la interacción basada en el respeto y el uso de las potencialidades de los estudiantes para favorecer su desarrollo, beneficios propios de la socialización y que parten de la concepción del estudiante como un agente social competente (Jaramillo, 2011).

Hacemos referencia a que el maestro, en la práctica, se convierte en un agente de socialización ya que implementa estrategias que posibilitan el intercambio y el desarrollo de sus estudiantes (Barreto y Valenzuela, 1987), lo cual se logra por medio del trabajo en equipo y, en algunos casos, también a través de acciones que emprenden algunos maestros para favorecer el desarrollo de la dimensión psicosocial de sus estudiantes, ya que se interesan por lograr un acercamiento personal y proporcionarle al alumno una orientación, es decir, que establecen una relación caracterizada por el intercambio a través del cual enseñan estrategias y experiencias para afrontar dilemas propios del ser humano.

Al retomar la comprensión de Bruner (1998) acerca de los significados, se puede plantear que a partir de las narraciones de los maestros se identificó un significado canónico acerca del rol del maestro como un transmisor de conocimiento, comprensión que hace parte del sentido común del I.E.D. Diversificado y que se sustenta desde la falta de recursos que proporciona el Estado (Claro, 2007). De forma simultánea, se encuentra en algunos maestros un significado excepcional en donde se comprende que el rol del maestro incluye concebirse y actuar como un agente de socialización; este significado excepcional emerge desde el interés del maestro por trascender su

rol y atender las demandas que la sociedad les ha impuesto, pero que se limitan a la realización de acciones individuales que no contribuyen a la transformación del contexto.

Sin embargo, la construcción e implementación del Esquema de Inclusión Escolar se convirtió en un cambio ejercido desde el mismo contexto y que le proporcionó a los maestros un espacio de interacción, en donde el significado excepcional que construyeron algunos sobre la socialización y su rol socializador, empezó a generar procesos de resignificación que posibilitaron la emergencia de un significado negociado acerca de la socialización como un principio regulador de las interacciones en el aula y como una estrategia que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este significado es negociado porque se logró llegar a un consenso entre el sentido común junto con las comprensiones que empiezan a adquirir relevancia para el ejercicio del rol socializador del docente dentro del aula, es decir, que el rol del maestro se amplía para integrar funciones que los convierten en agentes de socialización, dando cuenta de la gestión que empieza a realizar el maestro para utilizar la diversidad y la socialización como recurso, y así promover interacciones que favorezcan el intercambio y el desarrollo (Lara y Ocampo, 1997).

Como síntesis de lo que se ha abordado hasta el momento, se debe mencionar que en el maestro se encuentran significados canónicos y excepcionales acerca de la socialización, que empiezan a negociarse durante el proceso de inclusión desarrollado, de manera que se co-construye un significado de la socialización como proceso favorecedor del desarrollo psicosocial y como estrategia pedagógica; este significado generó cambios en la forma como el maestro actúa y supera las demandas impuestas socialmente, cambios que hacen viable la emergencia de un rol socializador que reconoce sus limitaciones y las aborda mediante el trabajo en cooperación con otros, lo cual vuelve a tener un efecto recursivo sobre la escuela. Este planteamiento

concuera con los hallazgos propuestos por Díaz y Garavito (2011), con respecto a la importancia de generar espacios de participación y procesos de investigación-intervención desde la Psicología (como lo fue el esquema desarrollado), que contribuyan a la construcción de significados y acciones que posibiliten la transformación de la escuela como contexto inclusivo.

A partir de la comprensión del rol docente como agente socializador, se empiezan a integrar acciones y estrategias dirigidas al uso compartido de interacciones verticales y horizontales que permiten intercambiar roles entre los estudiantes y los maestros, aportando mayor flexibilidad en cuanto a la metodología y otorgando mayores espacios de socialización (Vásquez y Martínez, 1996). Además, la socialización evita la exclusión y los efectos negativos que ésta puede llegar a tener sobre la dimensión psicosocial de los estudiantes (Jaramillo, Tavera y Velandia, 2008; Aguirre y Darcía, 2000).

Ahora bien, con respecto a las acciones que enriquecen el rol socializador del maestro, se vio la posibilidad de agruparse dentro de dos formas de interacción dentro del aula y que se recalcan gracias al papel que desempeñan en el desarrollo de los individuos y la regulación de las acciones (Vygotsky, citado por Martínez, 1999). Por un lado, se encuentran las relaciones entre pares, la cuales se promueven mediante el trabajo en grupo, en donde los maestros aprovechan las habilidades de cada estudiante para asignar responsabilidades dentro de cada grupo y así lograr la colaboración de todos y el aprendizaje mutuo. Asimismo, este tipo de interacción, basada en el trabajo en equipo, es lo que Coll (1984) clasifica como situación de cooperación, ya que los estudiantes son vinculados bajo un objetivo y un beneficio en común, lo cual es considerado por este autor y por los maestros que participaron en esta investigación como la forma en la que se obtienen mayores beneficios en términos de enseñanza-aprendizaje, ya que se distribuyen las tareas y se trabaja con el fin de alcanzar una misma meta.

De igual manera, por medio del trabajo en equipo, los estudiantes aprenden a distribuirse la responsabilidad y adoptan distintos roles y acciones que favorecen la identificación, la participación, la negociación, la confianza, el autocontrol y el ejercicio de la democracia. Estas ventajas concuerdan con las funciones que Perinat (1984) propone con respecto a la socialización, como lo son el fortalecimiento de la sensibilización, la reciprocidad y el intercambio de saberes, además de ser considerada como una estrategia que favorece la inclusión escolar, al convertirse en un espacio de negociación que brinda igualdad de oportunidades (Echeita, 2006).

La otra forma de interacción que utiliza el maestro para favorecer la inclusión, a través de la socialización, es la relación entre docente y estudiante, en donde se busca generar una relación empática y asertiva que les permita comprenderse mutuamente y facilite la introducción del estudiante hacia procesos sociales de mayor complejidad, tal como lo plantea Sarmiento (2009). Y como parte de esta relación, se identificó que algunos maestros consideran fundamental la enseñanza de valores que permitan una mejor interacción, valores como: la convivencia, la participación, la igualdad, el respeto, el dialogo y la diversidad. Este hallazgo contrasta con la propuesta de Moriña (2004) acerca de la necesidad de adoptar nuevos valores para favorecer la inclusión, ya que en los intercambios generados con los maestros y los padres de familia, se identificaron valores que han constituido los procesos de la escuela desde hace muchos años y que pueden contribuir en la inclusión, pero que tal vez no han sido posibles de abordar en la actualidad debido a las demandas y exigencias de la comunidad, por lo que valdría la pena abordar este tema en posteriores estudios.

Por otro lado, como se mencionó al inicio de este apartado, el contexto por medio del cual se desarrolló todo el proceso de investigación-intervención fue a través del Esquema de Inclusión

Escolar. La construcción e implementación de este esquema, fue el resultado de un trabajo desarrollado en cooperación con 11 maestros de la sede Santa Lucia del I.E.D. Diversificado a partir de la técnica de investigación colectiva. En este sentido, se considera un acierto el haber orientado la metodología hacia una Investigación-Acción Participativa, ya que permitió reivindicar y promover distintos saberes del contexto que contribuyen a comprender los procesos de la escuela y facilitar la transformación del contexto educativo (Fals Borda, 1991; Vasco, 1990). Además, el desarrollo del esquema facilitó la creación de espacios de participación, que fueron significados por los padres de familia y maestros como una oportunidad para promover la necesaria comunicación entre la familia y la escuela.

A lo largo de este proceso participativo, se identificaron y potencializaron acciones en las cuales los maestros aprovechan la diversidad de sus estudiantes y la utilizan como un recurso inclusivo, tal como lo propone Infante (2010). Observamos en efecto que el maestro delega y coordina funciones y responsabilidades en colaboración con los estudiantes, mediante la asignación de grupos de trabajo entre pares y actos basados en la intención de incluir a los padres de familia en las actividades y espacios de la escuela, y proporcionar espacios para su orientación. Este tipo de acciones demuestran la necesidad de comprometer a todos los actores y darles un papel activo en los procesos inclusivos (Areiza, 2008), respecto a lo cual se han logrado avances significativos en países como España, donde se crean grupos interdisciplinarios para trabajar en inclusión (Durán et.al, 2005).

Estas estrategias de coordinación y participación de otros actores escolares utilizadas por los maestros, son interpretadas como una forma de promover la creación de redes de apoyo, pero no constituyen los únicos actos en este sentido, ya que los maestros perciben cierta flexibilidad curricular y socialización de experiencias entre colegas como aspectos que también contribuyen a

la creación de estas redes (Ainscow, 2001; Echeita et.al, 2004), y que forman parte fundamental de las iniciativas de inclusión escolar (Lopez-Torrijo, 2009; Rojas, 2010).

Al igual que los maestros, los estudiantes y padres de familia ven la importancia de crear redes de apoyo para favorecer la inclusión. Esto se evidencia en las estrategias que los estudiantes y padres proponen para ayudar y cooperar entre si, en las cuales se resalta la generación de espacios que los hagan sentir importantes y les brinden oportunidades de participación, visión que concuerda con los resultados obtenidos por Bravo (2010), en su estudio sobre como perciben los niños las acciones que los maestros realizan para alcanzar la inclusión. Igualmente, en las estrategias propuestas por padres, se reconoce la corresponsabilidad de todos hacia la educación de los niños, pues la consideran una obligación conjunta que tienen la familia, la sociedad (representada por el maestro) y el Estado, lo cual coincide con lo consignado en el Código de Infancia y Adolescencia (2006). Estas estrategias propuestas se relacionan en la medida que resaltan la necesidad de trabajar conjuntamente con los demás actores escolares para favorecer la inclusión escolar.

Tal como se ha mostrado en los últimos párrafos, por medio de la construcción e implementación del esquema de inclusión escolar, fue posible generar espacios de participación que permitieron visualizar las interconexiones del fenómeno de la inclusión en el contexto escolar y demás ámbitos en los que interactúan sus actores. Gracias a esto, el rol del maestro se abrió hacia otras lecturas desde las cuales se empezó a negociar las obligaciones entre la familia y la escuela, partiendo de la comprensión de la diversidad como un recurso que permea los distintos contextos que intervienen en la educación de los niños y que favorecen la inclusión, hallazgo que se comparte con la investigación realizada por Barrero, Bohórquez y Mejía (2001), quienes

encontraron narraciones de los maestros que resaltan los beneficios que sobre el desarrollo y el aprendizaje tiene la participación de los demás actores del contexto escolar.

Bien pareciera por lo anterior, que el proceso de investigación-intervención posibilitó la creación de una red de apoyo entre los diferentes actores del contexto escolar. Sin embargo, los encuentros realizados a través de la investigación colectiva fueron limitados por las dinámicas del contexto, como los tiempos, los espacios y las oportunidades que se tuvieron para trabajar en colaboración con los maestros. Sumado con las barreras para el aprendizaje y la participación que se identificaron y que no pudieron ser intervenidas, como la falta de personal, el uso de rótulos, la falta de participación de las familias, preferencias, exclusión por género y las exigencias curriculares; todo esto llevo a que se avanzará lentamente hacia el logro de la inclusión y a que los cambios efectuados solo fueran percibidos por los actores que hicieron parte del proceso, de manera que no fue posible repercutir en otros espacios de la institución ni realizar cambios organizativos o de currículo como lo plantean Huguet (2006) y Troncoso (2008). Por consiguiente, aun es necesario un gran trabajo en torno a este tema, ya que el presente estudio constituye un primer paso en términos de aproximaciones que realiza la Psicología hacia el tema de la inclusión escolar en el Municipio de Chía.

Conclusiones

Este ejercicio investigativo surgió por medio de la pregunta: ¿Cuál es el rol socializador del maestro que emerge a partir de la construcción e implementación participativa de un esquema

de inclusión escolar? Pero antes de llegar a este punto es necesario sintetizar los hallazgos en relación a los objetivos específicos que guiaron esta investigación.

El primer objetivo específico de esta investigación fue Indagar los significados que los maestros tienen sobre su rol como agentes de socialización. A partir de las narraciones de los maestros, se identificó un significado canónico acerca del rol del maestro como un transmisor de conocimiento, comprensión que hace parte del sentido común del I.E.D. Diversificado y que se defiende desde la falta de recursos que proporciona el Estado. De forma simultánea, se encontró en algunos maestros un significado excepcional en donde se comprende que el rol del maestro incluye concebirse y actuar como un agente de socialización; este significado excepcional emerge desde el interés del maestro por trascender su rol y atender las demandas que la sociedad les ha impuesto, pero que se limitan a la realización de acciones individuales que no alcanzan a generar transformaciones en el contexto.

Estos significados guardan una estrecha relación con el significado que han construido los maestros sobre el concepto de socialización, el cual es significado por la mayoría como una estrategia que permite concluir una actividad y sólo unos pocos lo interpretan como un proceso que contribuye en la formación de los estudiantes y el desarrollo de las clases. Al indagar al respecto, se encuentra que este significado ha sido construido a partir de su ejercicio profesional, ya que a través de su experiencia se han enfrentado a demandas y exigencias sociales en las que se le otorga mayor importancia a la enseñanza de contenidos pedagógicos coherentes con el currículo.

El segundo objetivo hace referencia a la Identificación de acciones que desde la perspectiva y experiencia de los diferentes actores del contexto escolar, enriquecen el rol socializador del maestro; con respecto a esto, se vio la posibilidad de agrupar las acciones dentro

de dos formas de interacción dentro del aula. Por un lado se encuentran las relaciones entre pares, la cuales se promueven mediante el trabajo en grupo en situaciones de cooperación, en donde los maestros aprovechan las habilidades de cada estudiante para asignar responsabilidades dentro de cada grupo y así lograr la colaboración de todos y el aprendizaje mutuo. La otra forma de interacción que utiliza el maestro, para favorecer la inclusión a través de la socialización, es la relación entre docente y estudiante, en donde se busca generar una relación empática y asertiva que les permita comprenderse mutuamente y facilite la introducción del estudiante hacia procesos sociales de mayor complejidad.

Como tercer objetivo se planteó Gestionar la construcción e implementación conjunta de un esquema de trabajo que le permitiera al maestro favorecer la inclusión escolar. La construcción e implementación del esquema de inclusión escolar, fue el resultado de un trabajo desarrollado en cooperación con 11 maestros de la sede Santa Lucia del I.E.D. Diversificado. Este esquema se constituyó en un marco de acción o herramienta pedagógica que organiza las experiencias aportadas por distintos actores escolares, con el objetivo de favorecer procesos de inclusión por medio de la socialización y la diversidad como recursos fundamentales. Además, por medio de este esquema fue posible generar espacios de participación que permitieron visualizar las interconexiones del fenómeno de la inclusión en el contexto escolar y demás ámbitos en los que interactúan sus actores. Gracias a esto, el rol del maestro se abrió hacia otras lecturas desde las cuales se empezó a negociar las obligaciones entre la familia y la escuela, partiendo de la comprensión de la diversidad como un recurso que permea los distintos contextos que intervienen en la educación de los niños y que favorecen la inclusión.

El último objetivo específico que se propuso fue Identificar los cambios que emergen en el rol socializador del maestro a partir de la evaluación en la implementación del esquema co-

construido. En este aspecto se debe resaltar que la construcción e implementación del Esquema de Inclusion Escolar generó cambios hacia el interior del contexto educativo, lo cual le proporcionó a los maestros un espacio de interacción en donde el significado excepcional que construyeron algunos sobre la socialización y su rol como agentes de socialización empezó a generar procesos de resignificación que posibilitaron la emergencia de un significado negociado acerca de la socialización como un principio regulador de las interacciones en el aula y como una estrategia que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este significado es negociado porque se logró llegar a un consenso entre el sentido común junto con las comprensiones que empiezan a adquirir relevancia para el ejercicio del rol socializador del docente dentro del aula, es decir, que el rol del maestro se amplía para integrar funciones que los convierten en agentes de socialización, dando cuenta de la gestión que empieza a realizar el maestro para utilizar la diversidad y la socialización como recurso, y así promover interacciones que favorezcan el intercambio y el desarrollo.

Para concluir, y con base a lo que se ha expuesto en este apartado, es posible responder al objetivo general de la presente investigación: Comprender el rol socializador del maestro que emerge a partir de la construcción e implementación de un esquema de inclusión escolar. Todo este proceso permitió comprender que el maestro ha construido significados canónicos y excepcionales acerca de la socialización, que empezaron a negociarse durante la construcción e implementación del esquema desarrollado, de manera que se co-construyó un significado de la socialización como proceso favorecedor del desarrollo psicosocial y como estrategia pedagógica; Este significado generó cambios en la forma como el maestro actúa y supera las demandas impuestas socialmente, cambios que hacen viable la emergencia de un rol socializador que reconoce sus limitaciones y las aborda mediante el trabajo en cooperación con otros, lo cual vuelve a tener un efecto recursivo sobre la escuela en la medida en que genera cambios que

contribuyen a la creación de procesos de inclusión escolar. Este proceso de investigación-intervención fue posible gracias a la constitución del Esquema de Inclusión Escolar como un proceso de recursividad organizacional, desde el cual se hizo necesario el dialogo entre distintos saberes y actores para transformar a la escuela como un espacio inclusivo.

Aportes

A la disciplina

La educación es un área de intervención de la Psicología, lo que convierte a la inclusión escolar en un fenómeno de necesaria intervención desde nuestra disciplina, y este estudio se constituye en una primera aproximación desde el concepto de socialización y a partir del diseño de un proceso de investigación-intervención que fue reconocido por los diferentes actores como un acierto para el abordaje de fenómenos complejos como el de la inclusión escolar.

Este estudio le aporta a la Psicología las comprensiones realizadas en torno al rol socializador del maestro y las acciones que enriquecen el ejercicio de este rol en la escuela. Además, el Esquema de Inclusión Escolar se convierte en un aporte hacia los procesos de transformación de la escuela como espacios inclusivos, introduciendo a la disciplina dentro del trabajo interdisciplinar que se requiere. Este proceso de investigación-intervención resalta la necesidad de promover una mayor participación de los psicólogos en los procesos recursivos que contribuyen a la generación del conocimiento y al abordaje de las problemáticas que afectan nuestra sociedad, lo que necesariamente introduce a la disciplina en procesos de negociación y dialogo que permitan un trabajo interdisciplinar.

Al Campo de Formación Integral “Psicología, Infancias y Cultura”.

Durante el desarrollo de esta investigación, se construyó el Esquema de Inclusión Escolar, el cual puede ser retomado durante las prácticas profesionales que se realizan en la misma institución que fue objeto del presente estudio. Este esquema fue desarrollado con el doble propósito de favorecer las intervenciones que se realizan desde el espacio académico “Prácticas profesionales I y II”. En el I.E.D. Diversificado se ha venido trabajando a partir del proyecto de gestión “Significados y acciones favorecedoras de inclusión escolar en colegios del municipio de Chía”, desde el 2009 y actualmente se encuentra en su tercera fase en la que se busca movilizar acciones que involucren a múltiples actores con el propósito de favorecer y alcanzar la inclusión escolar. Se considera que por medio de la presente investigación se proporcionó una herramienta que surgió a partir de la participación de diferentes actores escolares y que plantea un cambio con respecto a la forma como se intervienen las dificultades en esta institución, ya que dejan de ser intervenciones individuales para proponer un trabajo en red junto con las directivas, coordinadoras, maestros, estudiantes y familias.

Además, con este trabajo se abordó un fenómeno propio de los actuales procesos de mundialización (como lo es la inclusión escolar), que constituyen el foco de interés para el abordaje del campo. Durante este abordaje, se construyó un espacio para retomar la voz de los menores, el cual se realizó a partir de las comprensiones del campo sobre los niños como sujetos que se encuentran en condiciones de participar activamente de los procesos que les competen. Los derechos de los niños primaron durante todo el proceso, razón por la cual se tuvieron tantas precauciones durante el grupo focal que se desarrolló en compañía de ellos.

Además, este estudio se convierte en un antecedente para el nuevo proyecto de investigación que será abordado en conjunto por los docentes del campo y que se enfocará en el

estudio de la inclusión social de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares, escolares y de protección estatal.

Al fenómeno de estudio

Esta investigación representa una aproximación desde la Psicología para realizar comprensiones acerca de los dilemas que el maestro, la escuela y los demás actores deben afrontar para lograr la inclusión escolar. A partir de esto, se enfocó el estudio en categorías como significados, socialización y rol para realizar lecturas complejas acerca de la forma como en el maestro emerge un rol que responde a las demandas, a las expectativas, comprensiones e intereses que él mismo y la comunidad ejercen sobre su ejercicio profesional.

Entre los hallazgos más significativos para el fenómeno de estudio se encuentra la comprensión del rol como un conjunto de acciones y expectativas generadas en torno a la figura del maestro como promotor del desarrollo, la formación y la adquisición de conocimiento en sus estudiantes, que pueden favorecer procesos inclusivos mientras se asuma a la socialización y a la diversidad como principios que regulen las interacciones entre los alumnos y el maestro. Esto se sustenta en aproximaciones teóricas que manifiestan las ventajas que esto tiene sobre el desarrollo psicosocial de los niños.

A la sede Santa Lucia del I.E.D. Diversificado del Municipio de Chía y sus actores

Uno de los aportes a la población que hizo parte del estudio es todo el proceso que se realizó en conjunto con los maestros para la construcción e implementación del Esquema de

Inclusion Escolar. Este ejercicio hizo posible que se capacitara a los maestros en el uso de técnicas e instrumentos que permiten obtener información sobre un concepto o fenómeno de interés. También se capacito en el uso adecuado de la información que se obtiene de los participantes, el cual no debe violar el principio de privacidad.

Otro de los aportes tiene que ver con la importancia que adquirió para el proceso, la participación activa de los maestros en términos de opiniones, toma de decisión, consejos, ayudas, orientaciones y demás actos que se intercambiaron durante las reuniones semanales. Su participación fue tan trascendente, que la información obtenida fue devuelta en forma de un esquema en el que se recogieron las experiencias que ellos, sus colegas y demás actores escolares consideraban que pueden ayudar en la difícil tarea de alcanzar la inclusión escolar. Es decir, por medio de la participación activa de los actores sociales, se desarrollo una herramienta con la que se pretende superar una de las problemáticas que los afecta.

A los investigadores

El primero de los aportes de esta investigación hacia nosotros tiene que ver con el campo de acción del psicólogo en contextos educativos, ya que durante el proceso se fueron superando prejuicios acerca del rol que creíamos se ejercía en este contexto y que nos permitió un trabajo muy gratificante con los maestros.

Con este trabajo llegamos a comprender que no es posible controlar los procesos que se desarrollan durante un proceso investigativo, y mucho menos cuando es un proceso en el que la participación de la comunidad se requiere en todo momento. Esto hizo que nos enfrentáramos en varias oportunidades ante nuestros miedos y aprendiéramos a manejar la incertidumbre que

generan este tipo de procesos formativos. Además, gracias a esto identificamos recursos que no habíamos considerado antes, pero que fueron de gran ayuda durante el desarrollo de esta investigación.

Referencias

- Aguirre, D. y Darcía, S. (2000). *Socialización: practicas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, Colombia: Lito Camargo.
- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa: comentarios, críticas y sugerencias*. Bilbao, Gobierno Vasco: Departamento de Trabajo y Seguridad Social.
- Areiza, Y. (2008). La inclusión escolar: ¿un compromiso de quien? [Versión electrónica]. *Poiésis*, 16. Recuperado el sábado 27 de agosto de 2011 en: <http://www.funlam.edu.co/poiesis/Edicion016/Inclusionescolar.YulianaAreiza.pdf>
- Álvaro, J. (1995). *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Arias, J. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula [Versión electrónica]. *Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57.
- Báez, J. y Pérez, J. (2009). *Investigación Cualitativa (2ª. Ed.)*. Madrid: ESIC.
- Barrero, C., Bohórquez, L. y Mejía, M. (2011). *La inclusión en el contexto educativo actual como proceso de construcción de sujeto de derecho, mediante la interacción del conocimiento y a través de las prácticas sociales*. Trabajo para optar al título de Magister en Educación. Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.

- Barreto, M. y Valenzuela, L. (1987). *Socialización y educación*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomas.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización [Versión Electrónica]. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 164-180.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*, (3ª. Ed.). Barcelona, España: Norma.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bravo, L. (2010). Practicas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria [Versión electrónica]. *Actualidades investigativas en Educación*, 10(3), 1-20.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (1998). *Actos del significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Butelman, I. (1998). *Psicopedagogía institucional: una formulación analítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones Andina y Cono Sur [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 179-187.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar [Versión Electrónica]. *Infancia y aprendizaje*, 27, 119 – 138.

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Código de la infancia y la adolescencia*. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html

Congreso de la Republica de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006*. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1090_2006.html

Congreso de la Republica de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html

Díaz, A. y Garavito, S. (2011). *Comprensión acerca de cómo la inclusión social, desde un sistema interventivo en Red, posibilita la emergencia de la resiliencia. Modelización sistémica*. Trabajo para optar por el título de psicólogos, no publicado. Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008 [Versión electrónica]. *Zona Próxima*, 12, 12-39.

Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (índice for inclusión) en el estado español [Versión electrónica]. *Reice*, 3(1), 464-467.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusión*. Madrid, España: Narcea.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, R., Duran, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E. y Parilla, M. (2004). Educación sin excluir: modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva [Versión electrónica]. *Cuadernos de psicología*, 33, 50-53.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente (3ª. Ed.)*. Barcelona, España: Paidós.
- Fals-Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento como romper el monopolio con investigación*. Santafé de Bogotá, Colombia: centro de investigación y educación popular.
- Feixas, G. y Villegas, M. (2000). *Constructivismo y psicoterapia (3ª. Ed.)*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Figuroa, X. (2011). *Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas. Manuscrito no publicado*.
- García, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense [Revista electrónica]. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 6(2), 27-44
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México D.F.: International Thomson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación, (4ª. Ed.)*. México D.F.: McGraw Hill.

- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa, [Versión electrónica]. *Estudios pedagógicos*, 36 (1), 287-297.
- Jaramillo, J. (2011). *La independencia y la interdependencia como valores orientadores de la socialización en la temprana infancia*. Manuscrito no publicado.
- Jaramillo, J., Tavera, A. y Velandia, A. (2008). Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar [Versión electrónica]. *Diversitas*, 4(2), 319-330.
- Jubés, E., Laso, E., y Ponce, A. (2000). Constructivismo y construccionismo: dos extremos de la cuerda floja [Versión electrónica]. *Boletín de Psicología*, 69, 71-89.
- Lara, L. y Ocampo, L. (1995). *Psicología social: elementos para la formación social del niño*. Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomas.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea [Versión electrónica]. *Relieve*, 15(1), 1-20.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Bogotá, Colombia: Anthropos.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación [Versión electrónica]. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1(1).
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-Acción y Curriculum: Métodos y Recursos para Profesionales Reflexivos*. Madrid, España: Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense [Versión electrónica]. *Reice*, 6(2), 27-44.

Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Morin, E. (s/f). Sobre la interdisciplinariedad. Ponencia presentada en el primer congreso mundial de la transdisciplinariedad. *Sobre la interdisciplinariedad*.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

O'Hanlon, C. (2009). *Inclusión educacional como investigación-acción: un discurso interpretativo*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

ONU. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el martes 2 de marzo de 2012, del portal web de la Organización de los Estados Americanos: http://www.oas.org/dil/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_convencion_derecho_nino.pdf

ONU. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Recuperado el martes 2 de marzo de 2010, del portal web de la Organización de los Estados Americanos: <http://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>

- Operti, R. (2008, noviembre). *Inclusión educativa: el camino del futuro*. Ponencia presentada en la 48ª. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), Ginebra, Suiza.
- Perinat, A. (1984). El desarrollo social en preescolar, [Versión electrónica]. *Educar*, 5, 21-29.
- Pichón, E. (1972). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Reátiga, M (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar, [versión electrónica]. *Psicología desde el Caribe*, 23, 132 – 147.
- Rojas, G. (2010). *La socialización del estudiante ciego en el contexto escolar: manifestación de la inclusión social*. Trabajo para optar por el título de socióloga. Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.
- Savater, F. (2001). El valor de educar [Versión electrónica]. *Educere*, 5(13), 93-102.
- Schaffer, H. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid, España: Visor distribuciones.
- Troncoso, J. (2008). *Escuela e inclusión: círculo virtuoso para la experiencia escolar*. Santiago de Chile: Lom ediciones.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales (5ª. ed.)*. Bogotá, Colombia: centro de investigación y educación popular
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Barcelona, España: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Esquema de Inclusión Escolar

ESQUEMA DE INCLUSIÓN ESCOLAR

Este esquema es el resultado de un proceso realizado en colaboración con docentes, padres de familia y/o acudientes, estudiantes y psicólogos en formación unidos bajo la idea de generar procesos que conlleven a la inclusión. Por lo tanto, es comprendido como una guía en la cual se encuentra consignado un esquema de trabajo y varias estrategias que se pueden gestionar dentro y fuera del aula, con el propósito de favorecer la inclusión de todos los niños y las niñas de la institución, además de que se establecen los roles y las acciones de cada uno de los actores del contexto escolar para el cumplimiento de este ideal.

Justificación

Construir e implementar este esquema parte de la concepción de la escuela como un contexto que debe transformarse para hacerle frente a las demandas actuales producto de la mundialización. Estas demandas aun no han generado procesos de reestructuración y cambios propiciando la violación de los derechos de las niñas y los niños, ya que como se encuentra en el principio 7 de la declaración de los derechos del niño (ONU 1959): *“el niño tiene derecho a recibir educación... una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad*

moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad” (pág.), derecho que se vulnera cuando se excluye al estudiante del aula y de la escuela.

Por lo tanto, con este esquema se busca restituir los derechos de los niños y las niñas que han sido excluidos y se encuentran en situación de vulnerabilidad, con lo que se verían beneficiados todos los actores escolares, como lo son las familias, la comunidad, los maestros, los directivos y en especial los niños, ya que se convierte en acciones que reivindica sus derechos y les brinda oportunidades de desarrollo. Y no se puede olvidar que constituye una acción más que se integra al movimiento que se viene generando en torno a la importancia de generar una sociedad que acepte y se construya a partir de la diversidad.

Objetivos

Objetivo general:

Gestionar la implementación conjunta del esquema con el propósito de favorecer la inclusión escolar en la sede Santa Lucía del Colegio Nacional Diversificado.

Objetivos específicos:

- Comprender las situaciones particulares de cada uno de los actores del contexto escolar, desde una perspectiva que se basa y apoya la diversidad.
- Implementar estrategias interdisciplinarias y transdisciplinarias que contribuyan a la solución de dificultades que se presentan en el aula y a la superación de cualquier barrera para el aprendizaje y la participación.

- Evaluar y reelaborar constantemente el esquema y su implementación, a partir de la reflexión crítica de las acciones realizadas por los diferentes actores del contexto escolar.

Roles de los actores del contexto escolar

En este apartado se pretende aclarar las diferentes funciones que pueden ejercer los actores del contexto escolar, con el propósito de establecer las responsabilidades y los límites que todos tenemos con respecto a la formación y el desarrollo de las niñas y los niños.

Si bien es cierto que a cada actor se le asignan unas funciones, esto es con el propósito de diferenciar los roles que debe desempeñar cada actor y evitar que se asignen más responsabilidades solo a uno de ellos, por el contrario, esto se realiza para que cada actor tenga claridad sobre su rol y complemente las acciones y estrategias que se establezcan para alcanzar la inclusión. Esto a partir de la co-responsabilidad que todos tenemos en la formación, desarrollo, bienestar y calidad de vida de los estudiantes.

Estudiantes

Los estudiantes constituyen el eje central del presente esquema, ya que se busca contribuir en su desarrollo y formación mediante el favorecimiento de la socialización y la necesidad de promover actitudes y acciones que promuevan la diversidad como valor fundamental para el establecimiento y mantenimiento de relaciones. Por lo tanto, se considera que el estudiante cuenta con las capacidades y condiciones necesarias para favorecer la inclusión, pero para esto se requiere que sean tenidos en cuenta de manera activa y democrática en todo los procesos que se

gestan al interior de la institución; Una de las funciones más significativas es que se convierta en apoyo de sus compañeros, que se le proporcione espacios y funciones que le permitan relacionarse con los demás y aprender de ellos, junto a ellos.

Debido a la etapa en la que se encuentran, los estudiantes requieren de la asesoría y el apoyo de las personas que los rodean, que son co-responsables de su desarrollo, lo cual nos invita a trabajar en equipo y superar las diferentes circunstancias. Para la superación de toda problemática, la opinión y participación del niño o la niña es indispensable, por lo que se debe motivar a él o ella y a sus acudientes para que participen y se comprometan en las estrategias que se establezcan para la superación de la dificultad que se esté presentando. Afortunadamente, los seres humanos, y en especial los niños, contamos con los recursos que posibiliten el cambio y es esta mirada la que se debe promover en ellos y en todos los espacios y procesos de la institución.

Profesores

Los profesores son concebidos en este esquema como agentes de socialización, lo que les otorga un rol adicional que debe negociarse junto con los roles que les son asignados socialmente. Al considerarlos agentes de socialización, se convierten en co-responsables del desarrollo de sus estudiantes a quienes no solo se les debe transmitir conocimientos, sino que se les deben propiciar espacios de interacción y de ejemplo, es decir, los profesores son una referencia para sus estudiantes en términos de acciones, significados, actitudes, percepciones y valores, que constantemente emergen en las relaciones que mantienen con sus estudiantes, lo cual puede ser utilizado para promover en ellos valores como la tolerancia, la participación, el respeto, la

comprensión, la solidaridad y la diversidad, los cuales se conviertan en una guía para el accionar de cada niña o niño de la escuela.

Sin embargo, al ser concebidos como agentes de socialización no se busca atribuirles más funciones y obligaciones, sino que se promueve actuar y relacionarse de forma distinta con sus estudiantes para lograr el objetivo de la educación, es decir, formar seres humanos íntegros. Además, se debe recordar que son co-responsables, lo que invita a negociar con los demás actores del contexto escolar para acordar estrategias que contribuyan en el desarrollo y formación de las niñas y los niños, evitando problemáticas como la exclusión, trabajando en cooperación con los acudientes, directivos y compañeros. Por lo tanto, los profesores cuentan con las distintas estrategias que se encuentran aquí consignadas y que se recogen de las experiencias que sus colegas han tenido en el trabajo junto con los estudiantes. Igualmente, cuentan con diferentes espacios para contar con la colaboración de sus colegas, que poseen otros recursos que pueden ser de gran ayuda para el trabajo dentro y fuera del aula, tanto intelectual como emocional y social, trabajo que demuestra la importancia de contar con redes de apoyo como la que se construyó durante la creación de este esquema.

Acudientes y/o padres de familia

Los acudientes y/o padres de familia son los primeros responsables de la formación de los estudiantes, lo que les otorga una responsabilidad especial, que para efectos de este esquema son considerados parte fundamental del desarrollo de los estudiantes. Esto implica que los acudientes deben mantenerse informados de los procesos que se llevan a cabo en la institución y, si es necesario, acudir cuando las situaciones lo ameriten. Es importante que los acudientes logren establecer la comunicación con la escuela a través de distintos mecanismos, ya sean los horarios

de atención a padres, las citaciones de coordinación, las reuniones o la escuela de padres, todos estos son mecanismos que favorecen al comunicación entre familia y escuela, necesaria para progresar hacia el desarrollo y formación de las niñas y los niños. Adicionalmente, los acudientes tienen la obligación de asistir a las reuniones en las que sean requeridos y buscar la forma de participar activamente de los procesos y estrategias que se utilicen en las aulas, más aun cuando el estudiante presenta dificultades en el aprendizaje o en la convivencia.

Los acudientes son el primer agente de socialización de los niños, aunque en ocasiones no son conscientes de ello, por lo que es importante que asuman este rol y se concienticen de la necesidad de evaluar la forma como se está actuando y relacionado con los niños, ya que sus acciones tienen efectos sobre ellos. Esto se puede aprovechar para promover en los acudientes y en los estudiantes acciones que promuevan la diversidad y contribuyan a la solución de problemáticas como la exclusión.

Directivos

Los directivos, al ser las personas de toda institución educativa que movilizan y promueven la educación en las escuelas, se encuentran en condiciones de proporcionar espacios de interacción entre los estudiantes, los profesores y las familias. Gracias al lugar que ocupan en el organigrama de la escuela, los directivos pueden promover espacios que favorezcan el intercambio de experiencias entre docentes, entre estos y los acudientes; pueden facilitar el establecimiento de acuerdos, de normas y de obligaciones para cada actor del contexto escolar. Además, requiere que comprenda cada situación particularmente, facilitando la flexibilidad necesaria para que cada estudiante, profesor y acudiente pueda ser escuchado y se haga participe de los procesos que se

acuerden en conjunto, más aun cuando se presenta alguna dificultad en el aprendizaje o en la convivencia.

Psicólogos en formación

Los psicólogos en formación tienen distintos roles dentro de esta guía, en parte debido a que han liderado las iniciativas que culminaron con la construcción e implementación de este esquema. En primer lugar les corresponde evaluar junto con los maestros los casos que requieran un proceso psicológico, el cual debe complementarse por medio de las estrategias que se encuentran en este esquema, según el tipo de dificultad que presente. Esto debido a la necesidad de trabajar inter y transdisciplinariamente para abordar las dificultades propias del contexto escolar y contribuir con soluciones coherentes con el contexto y los recursos de los involucrados. Esto quiere decir que la estrategia implementada podría contar con el apoyo de los compañeros de curso, los profesores y los acudientes, acordando actividades y funciones que se complementen y logren el cambio.

Adicionalmente, se puede trabajar como apoyo de los maestros, cuando las problemáticas requieran de un trabajo grupal que pueda realizarse en el aula. En este sentido el psicólogo en formación se convierte en una ayuda para el profesor, junto con el cual se pueden acordar actividades que permitan trabajar algún área o dificultad. En estos casos se espera que las funciones y responsabilidades sean equitativas y consensuadas. Por último, se debe mencionar la responsabilidad que tiene el psicólogo en formación con respecto a este esquema, ya que como se menciono al principio, es una iniciativa que se ha liderado desde la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás, y por ende, le corresponde gestionar los espacios y actividades que permitan continuar con la implementación y reelaboración de este esquema de forma constante.

Se debe aclarar que esta forma de actuar en el contexto escolar no implica responsabilidades adicionales hacia el psicólogo en formación, sino que se promueve un accionar distinto, en donde los procesos interventivos deben hacer parte de una red de trabajo, en donde se distribuyan las tareas junto con los demás actores y se aborden los diferentes aspectos de una problemática en equipo, para lograr superar la exclusión y mejorar el bienestar y la calidad de vida de las niñas y los niños del contexto escolar.

Componentes generales

Los componentes generales hacen referencia a las condiciones y acciones que podrían llegar a gestionarse dentro y fuera del aula para favorecer la inclusión de los estudiantes, las cuales surgieron a partir de la participación de todos los actores del contexto escolar y bajo la comprensión de la diversidad y la socialización como conceptos que deben direccionar nuestras acciones a lo largo de la formación y el desarrollo de las niñas y niños. Por lo tanto, a continuación se encuentran consignadas una serie de principios con su correspondiente explicación y las razones que sustentan dichos planteamientos, con lo cual se espera alcanzar los objetivos del presente esquema.

- La inclusión es un proceso gradual que requiere de encuentros periódicos y el compartir de saberes

En primer lugar se tiene que tener en cuenta la importancia de institucionalizar las reuniones entre docentes y psicólogos los días martes entre las 11:45 am y las 12:15 pm, en el espacio que comprende la finalización de una jornada y el inicio de la otra. Durante este espacio

es posible contar con la participación de los docentes de ambas jornadas para facilitar la comunicación e interacción entre ellos. Gracias a este espacio fue posible la construcción de este esquema, ya que era una franja que permitía el intercambio de significados, acciones y experiencias acerca de su rol; así mismo, este espacio permite conversar en torno a la implementación del esquema, con lo que se obtienen experiencias que pueden contribuir a complementarlo (en términos de recursos y estrategias que les han permitido abordarlo dentro del aula), al mismo tiempo que se evalúa y reelabora a partir de sus logros con respecto a la inclusión.

Por lo tanto, en las reuniones semanales se empieza a generar un clima organizacional y una cultura a partir de la inclusión y la diversidad, conceptos que permiten el intercambio y el abordaje de problemáticas en torno a la escuela y el ejercicio de la formación de los estudiantes a partir de la consideración del otro como un recurso y apoyo.

- Hablemos el mismo idioma, establezcamos acuerdos en común.

En ocasiones se presentan problema el desconocimiento o la indiferencia frente a las normas de convivencia a partir de las cuales se interactúa dentro y fuera del aula. Por lo cual, es importante que regularmente se estén afirmando y renovando las normas, proceso en el que se puede contar con la participación de los estudiantes y así tener claridad frente a las acciones que son o no permitidas en el aula de clase y en los demás espacios de la escuela. Consideramos que este principio es de vital importancia ya que al contar con la participación de los estudiantes se logra generar una mayor apropiación y pertenencia, además de que se están incluyendo dentro de un proceso que les permite conocer su margen de acción y el por qué esta o no permitido cierto tipo de acciones en nuestra sociedad. Recordemos que estamos formando niños y niñas que más

adelante mantendrán y/o transformaran nuestra sociedad por lo que es indispensable, en su formación, que empiecen a hacer parte de procesos democráticos y de toma de decisiones.

- Todos tenemos habilidades que se pueden aprovechar para hacer las cosas de la mejor forma posible

Con este principio se busca generar un nuevo rol entre los estudiantes, que tenga en cuenta las habilidades y los recursos con los que se destaca cada estudiante. Dentro del aula, a partir de la temática de cada semana los estudiantes pueden postularse para convertirse en el “acompañante de la semana”, estudiante que debe ser una ayuda para sus demás compañeros, ya que sus habilidades pueden contribuir a que se realicen las actividades propuestas para esta semana y guie a sus compañeros para que estas sean realizadas de la mejor forma posible. Se espera que a lo largo del año todos los estudiantes puedan desempeñar este rol por lo menos en una ocasión.

La creación del acompañante de la semana tiene el propósito de formar líderes y otorgarles protagonismo a todos los estudiantes, reivindicando las habilidades y los talentos con los que cuentan y que durante esa semana son indispensables para la realización de las diferentes actividades. Además, con este rol se evitan favoritismos y se favorece la equidad, valor por medio del cual se logra la participación activa de todos y la vinculación en las diferentes actividades escolares.

- Se debe favorecer la socialización para aprender a trabajar en equipo, a compartir y a respetar al otro

Uno de los objetivos de la escuela es la socialización, proceso en el que se favorece el establecimiento de relaciones, se aprende a entender al otro y a ponerse en su lugar, se fortalece la sensibilización, la reciprocidad, el intercambio, el desarrollo de identidad y se empiezan a regular las acciones. Todas estas habilidades contribuyen y favorecen la inclusión escolar, por lo que deben promoverse en las diferentes actividades que se llevan a cabo en las aulas. Una forma de realizar esto es por medio de las actividades en grupo, que facilita, entre otras cosas, que los estudiantes puedan conversar tranquilamente sobre un tema y se valoran comentarios que en un grupo más grande podrían ser objeto de burlas. Por medio de las actividades en grupo los estudiantes empiezan a auto-regular su comportamiento, construyen normas y límites para participar, se tienen en cuenta las habilidades de cada uno y, en general, se utiliza la diversidad de los estudiantes como un recurso.

Por lo tanto, durante el desarrollo de algunas asignaturas es posible que el manejo de la clase se realice por medio de grupos de entre cuatro y cinco estudiantes, y se le asigne a cada grupo una temática y unas directrices acerca del trabajo que se debe realizar. Se espera que el trabajo asignado se desarrolle durante la clase correspondiente y se habilite un espacio para que se socialice el resultado hacia los demás compañeros del aula. Para que este tipo de interacciones en el aula contribuya a la socialización y a la inclusión, es importante que los grupos de trabajo sean rotativos, de tal forma que todos los niños tengan la oportunidad de conocerse y compartir en diferentes actividades. Así mismo, al momento de plantear una actividad en grupo el docente debe considerar varias funciones para el desarrollo de esta, en las que se requieran de varios

talentos de forma tal que cada estudiante tenga un rol que contribuya al enriquecimiento del grupo.

Durante las actividades en grupo, el docente se convierte en un asesor de la actividad que constantemente hace parte de cada uno de los grupos y les proporciona opciones en forma de sugerencias acerca del trabajo que están desarrollando. Además, una forma para facilitar la comunicación entre los grupos y el docente sin que se comprometa el orden del aula es mediante la asignación de un líder dentro de cada grupo que sea elegido democráticamente por los miembros de cada uno y que los represente al momento de tomar decisiones o solicitar la ayuda del docente, esto con el propósito de favorecer la democracia, la responsabilidad y el liderazgo.

- El maestro es un agente que debe privilegiar el dialogo y la escucha para favorecer la convivencia

Si es llegan a presentar conflictos dentro de un grupo de trabajo o entre los compañeros, será el docente y el acompañante de la semana quienes se conviertan en los mediadores para la resolución de conflictos. De esta manera, el docente le proporciona a sus estudiantes una estrategia en la que el dialogo es el protagonista de esta resolución, se reconozcan los diferentes puntos de vista acerca del problema, y se establezcan acuerdos en el que todos los implicados se sientan reconocidos y escuchados para que se comprometan a cumplir los acuerdos pactados.

La función del acompañante de la semana es la de proporcionarle al maestro mediador su perspectiva acerca del problema y suministrar ideas para su solución; además, este estudiante puede realizarle el seguimiento al proceso e informarle al maestro sobre cualquier eventualidad. La inclusión del acompañante de la semana en este tipo de procesos tiene el propósito de

brindarle a este estudiante herramientas para que poco a poco se convierta en un mediador, al mismo tiempo que adquiere responsabilidades para sí mismo y para su grupo.

- Alcanzar la inclusión requiere de una evaluación constante de nuestras acciones.

Hasta el momento, hemos planteado una forma de trabajo en grupo en la que se busca avanzar progresivamente hacia la inclusión y como parte de esto es indispensable evaluar las acciones y las actividades desarrolladas durante cada semana para identificar los logros, los aprendizajes y las limitaciones que pueden mejorarse. Por lo tanto, es importante que al finalizar una actividad grupal se evalúe al interior de cada grupo y se planteen conclusiones que sean expuestas por el líder ante todo el aula. De igual forma, se deben valorar los esfuerzos realizados y plantear sugerencias hacia el trabajo desempeñado por los líderes de cada grupo y el “acompañante de la semana”. La intención al evaluar el desempeño de estas personas es comenzar a identificar los recursos y talentos que posee cada uno de los estudiantes, así como plantearle opciones o sugerir acciones para mejorar aspectos en los que se han visto falencias, contribuyendo en la autoestima, la motivación, así como en la aceptación del otro y de sí mismo, es decir, se van forjando habilidades en compañía de otros.

- Los padres y/o acudientes también hacen parte de los procesos de la escuela

La inclusión debe ser una responsabilidad compartida entre los diferentes actores del contexto escolar y como tal los padres de familia y/o acudientes también deben ser incluidos en las actividades y estrategias implementadas en el aula. Por lo tanto, en este esquema se propone enviar tareas que se puedan desarrollar en el hogar, actividades que permitan el diálogo entre los estudiantes y sus acudientes, las cuales posibiliten reflexionar frente a situaciones que pueden

presentarse en la escuela, el hogar o la comunidad. Estas actividades podrían desarrollarse en cortos periodos de entre 15 y 30 minutos, convirtiéndose en un espacio que busca afianzar las relaciones entre los niños y sus acudientes. Las conclusiones de esta actividad serán retomadas por los docentes, ya sea a nivel del curso o por medio de los grupos de trabajo; la intención con este principio es empezar a incluir y otorgarle a los acudientes espacios para que interactúen con los niños y contribuyan en su educación, y por lo tanto, en su formación.

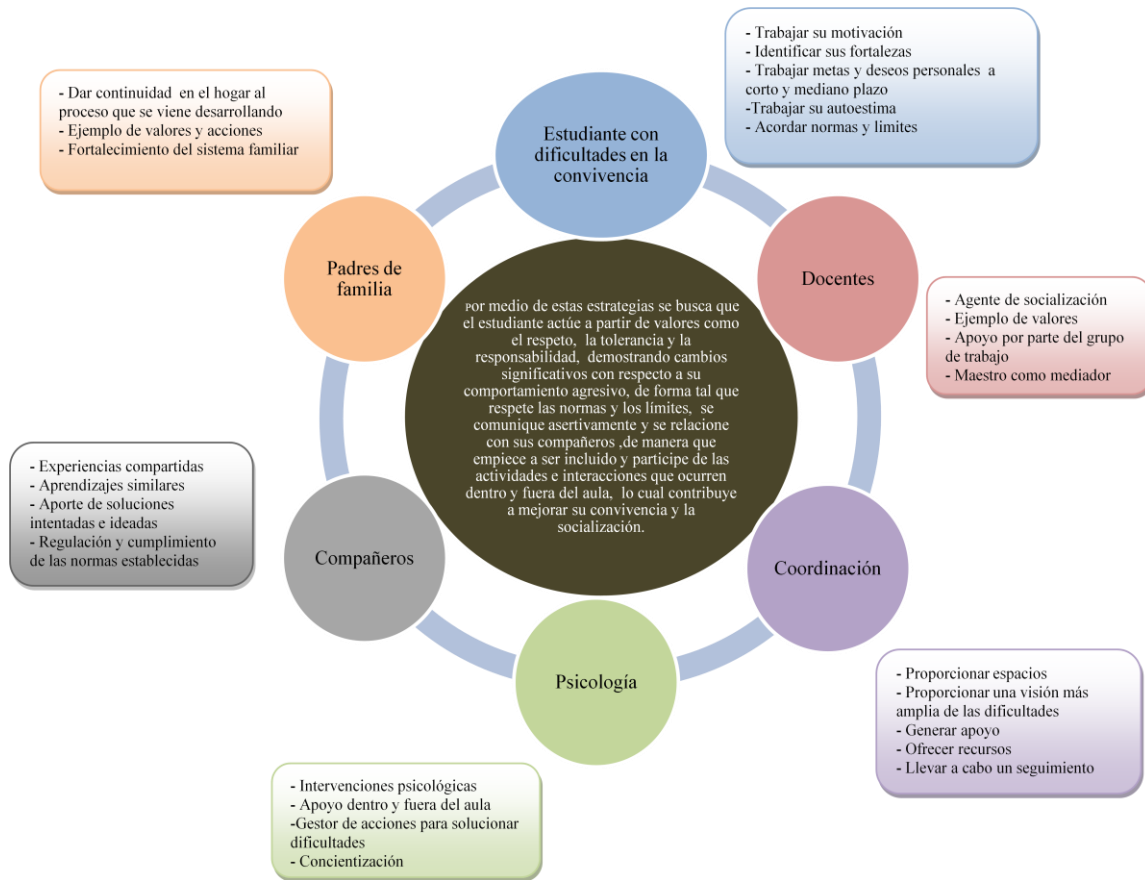
Componentes específicos

A diferencia de los componentes generales, en este apartado se busca enfatizar los recursos con los que se pueden contar para abordar dos de las dificultades que se presentan con mayor frecuencia entre los estudiantes de esta institución educativa y que conllevan a su exclusión: las dificultades en la convivencia y las dificultades en el aprendizaje. Por lo tanto, se presentan los recursos de cada uno de los actores escolares, los cuales pueden ser retomados para establecer una estrategia que permita superar las dificultades y alcanzar la inclusión.

Dificultades en la convivencia

Uno de los motivos de exclusión más frecuentes en la institución son las dificultades que algunos estudiantes presentan debido a su comportamiento agresivo, acompañado por dificultades para aceptar normas y límites, lo cual dificulta su convivencia dentro y fuera del aula, ya que sus compañeros comienzan a alejarlo de las actividades y los juegos por miedo a ser maltratados. Por

lo tanto, este tipo de comportamientos se constituye en una forma de exclusión que no sólo afecta su socialización, sino que además empieza a tener efectos sobre los procesos académicos, convirtiéndose en una dificultad que requiere de la participación de todos para su solución.



Como se puede apreciar en la imagen superior, el trabajo que puede realizarse cuando un estudiante presenta dificultades en la convivencia debe ser abordado conjuntamente, en donde cada uno de los actores del contexto implemente acciones que contribuyan a la superación de esta dificultad.

En primera medida se encuentra el estudiante, con quien es importante trabajar en su autoestima y motivación, ya que al ser un estudiante que actúa de forma agresiva es posible que sea rotulado y alegado por sus mismos compañeros, como forma de protección. Es indispensable que se le motive para que asuma el reto de cambiar y vea su dificultad como una oportunidad para aprender nuevas formas de interactuar con otros. Es importante que reciba apoyo de todos los actores en todo momento, ya que su dificultad requiere tiempo y esfuerzo de todos y es posible que en ocasiones desista o se oponga al cambio, por lo que es importante detectar estos momentos y ayudarlo.

Sin embargo, este trabajo requiere que el estudiante empiece a reconocer la responsabilidad que tiene en sus acciones y las posibles consecuencias, por lo que es necesario conversar con él de forma constante, en especial cuando se presente algún altercado, ya que es una oportunidad en la que se le pueden enseñar habilidades de mediación. Pero las conversaciones con él tienen que ir más allá, ya que es importante que se empiece a conversar en torno a su proyecto de vida, los deseos que tiene con respecto a su futuro y la forma más adecuada para alcanzarlos; también se deben reconocer los cambios que se empiecen a observar, y aunque sean mínimos, es importante que se reconozcan sus esfuerzos por cambiar, reconocimiento que puede llegar a tener efectos positivos en su autoestima.

Una forma de ayudarlo es mediante el establecimiento de normas y límites claros, que se negocien en compañía de sus compañeros, de manera que conozca las reglas de juego y sus compañeros puedan ayudarlo a cumplirlas. Una forma en que el maestro puede ayudar es mediante la decoración del aula, en la que se pueden ubicar las normas por todo el espacio y se le señalen en varias oportunidades para que las recuerde y aprenda.

Es importante que se concientice a todos los actores acerca de la responsabilidad en los comportamientos agresivos que el estudiante utiliza para interactuar con otros, ya que somos agente de socialización y como tal, es posible que en algún momento hayamos sido un ejemplo que contribuyó a ese tipo de acciones. Por lo tanto, debemos empezar a evaluar nuestras acciones y cambiarlas de ser necesario, de manera que seamos un ejemplo a seguir para todos los estudiantes. El maestro adquiere un papel especial, ya que es el adulto con quien mayor contacto tiene el niño, por lo es importante concientizarlos acerca de su rol y ayudarlos para que se pueda ejercer de la mejor forma posible dentro del aula. Además, se encuentra en capacidad para favorecer una forma de interacción asertiva entre sus estudiantes, trabajando junto a ellos en valores y enseñando formas de actuar. Adicionalmente, el maestro puede ayudar para que los padres formen parte de proceso, y empiecen a identificar de qué forma están contribuyendo a mantener la dificultad en el niño.

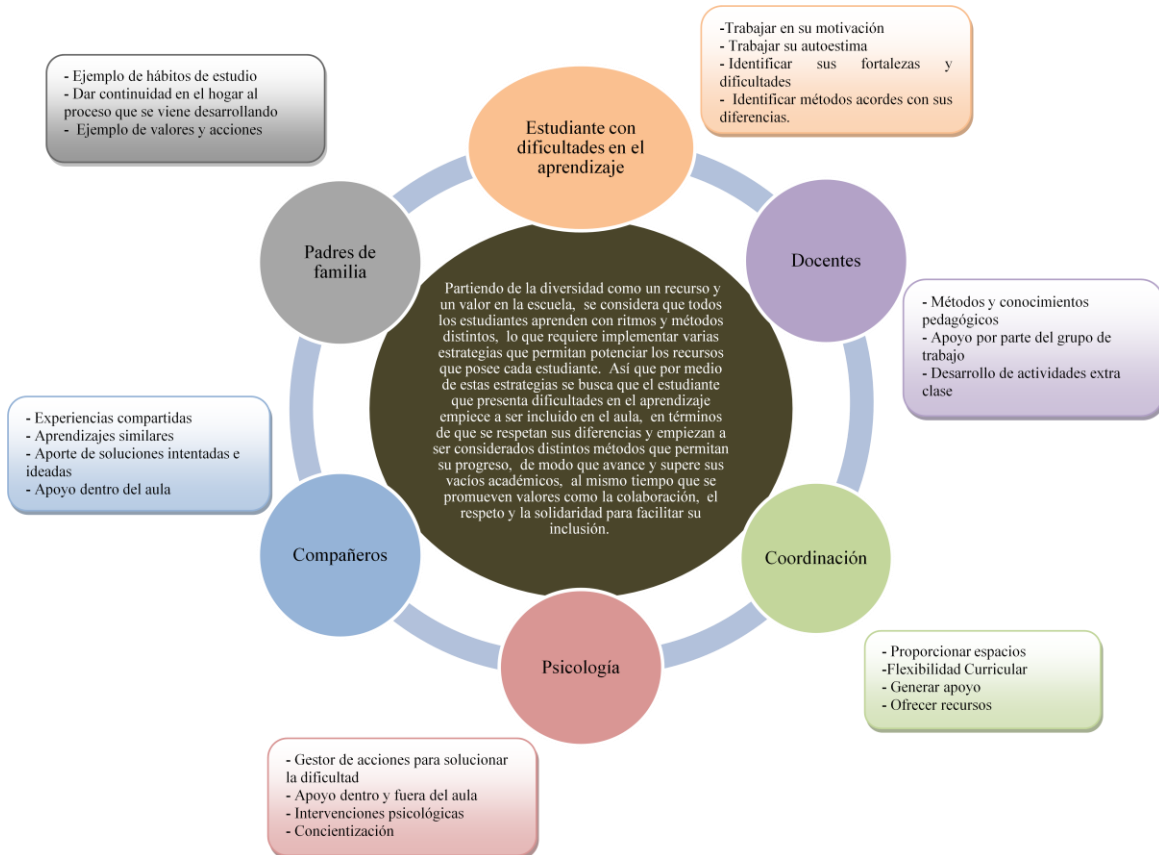
Los padres de familia y/o acudientes deben, además de identificar su forma de actuar y realizar cambios para favorecer el proceso del estudiantes, tienen la responsabilidad de darle continuidad al proceso que se lleve a cabo en la escuela para superar la dificultad que el niño presenta, por lo que debe proporcionarse espacios en los que se le indique la mejor forma de hacerlo y este en contacto y sintonía con los demás actores del contexto escolar. es posible que las dificultades se deban a las dinámicas del sistema familiar, por lo que es necesario que en equipo se le proporcione una orientación con respecto a la etapa el ciclo vital ene l que se encuentra y se le otorguen acciones que pueda ejercer para mejorar la situación y favorecer el desarrollo del niño.

Como se puede observar, el trabajo requiere de la colaboración de todas, en donde cada uno tenga claridad sobre la estrategia que se va a implementar con el estudiante y contribuya en

ella, lo cual es posible en la medida en que todos estén dispuestos a colaborar y se construya una relación que sirva de ejemplo y permita el intercambio entre todas los actores. Por último, se debe mencionar que en todo esto se muestra la importancia de generar espacios, proporcionar distintas miradas e implementar varios recursos, lo que requiere del apoyo y colaboración constante por parte de los directivos de la institución, además de realizar un seguimiento pertinente para cada caso.

Dificultades en el aprendizaje

Los estudiantes que por distintas razones presentan dificultades para aprender al mismo ritmo y bajo los mismos métodos o estrategias también terminan siendo excluidos, ya que en muchas ocasiones las exigencias curriculares y la rigidez de éste impiden que los docentes puedan prestarles la atención necesaria para superar su dificultad y el estudiante comienza a quedar con vacíos académicos que se hacen cada vez más profundos y afectan varias asignaturas. Además, estas dificultades empiezan a ser percibidas erróneamente entre sus compañeros, quienes lo rotulan con expresiones que pueden afectar su autoestima y autoimagen. Como se plantea, las dificultades en un proceso como el aprendizaje y sus efectos en otras áreas se constituyen en una forma de exclusión que requiere de nuestra intervención en equipo.



El abordaje que se le debe realizar cuando un estudiante presenta dificultades en el aprendizaje es similar a la dificultad anterior, en el sentido en que se requiere un consenso entre todos los actores con respecto a la estrategia a utilizar, la forma como se pueden apoyar y el rol que cada uno puede ejercer en su interacción con el estudiante para favorecer la superación de esta dificultad.

Nuevamente se aprecia al estudiante como un actor que debe hacer parte del proceso, mas aun cuando la dificultad que se está presentando lo afecta de varias formas. Debido a los vacíos que puede presentar en varias asignaturas es posible que su motivación para realizar las actividades sea muy baja y que sus anteriores fracasos hayan afectado su autoestima, por lo que es indispensable que se converse con el estudiante y se le oriente para que empiece a significar

sus fracasos como oportunidades para trabajar con otros y aprender de ellos. Es posible que sea necesario que se concientice a otros sobre las diferentes formas en las que cada estudiante aprende, ya que todos aprendemos a ritmos y con métodos distintos, lo cual se convierte en un recurso cuando se utilizan diferentes actividades y estrategias para aprender acerca de un tema, ya que se rompe con la rutina y se favorecen otras habilidades que de pronto no se estaban potenciando.

Las dificultades en el aprendizaje requieren que el maestro considere lo expresado en el párrafo anterior, y retome sus conocimientos pedagógicos para desarrollar estrategias que abarquen la diversidad de sus estudiantes, de manera que todos se beneficien. Adicionalmente, es posible que se requiera de un apoyo extra clase, para lo cual se pueden desarrollar actividades que el estudiante pueda realizar en compañía de otros, actividades que lo ayuden a nivelarse en la medida de sus posibilidades y lograr una mayor participación de su parte en las clases. Estas actividades pueden ser realizadas en compañía de sus padres y/o acudientes, por lo que se recomienda involucrarlos en todo momento y ofrecerles asesoría acerca de la forma en que pueden ayudarle al niño.

En el hogar, el acudiente cuenta con otro tipo de espacios en los que el niño puede aprender de acuerdo a su particularidad, por lo que se espera que sea aprovechado para afianzar conocimientos, solucionar dudas y enseñar métodos de aprendizaje que ellos hayan utilizado. Además, los padres y/o acudientes son un agente de socialización, por lo que se encuentran en condiciones de enseñar hábitos de estudio en los niños. Independientemente de si el estudiante presenta este tipo de dificultad o no, es importante que los acudientes sean un ejemplo en valores y acciones, que enseñen a valorar las diferencias individuales y eviten que estas se conviertan en burlas, sino que se les enseñen que la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la cooperación son

valores que pueden contribuir en la solución de las dificultades que presentan sus compañeros y los ayuden.

Es evidente que el abordaje de una dificultad en el aprendizaje requiere flexibilidad de todos hacia la forma en cómo se generan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, por lo que es indispensable que las directivas permitan la experimentación y la flexibilidad curricular necesaria para que se trabaje a partir de la diversidad de los estudiantes y se proporcionen espacios de intercambio entre los diferentes actores que contribuyan a la solución de esta dificultad y acerquen a la escuela hacia la inclusión.

Evaluación, retroalimentación y reelaboración

La inclusión es un proceso que requiere el cambio constante de las escuelas y sus actores, de manera que se eduque a partir de la diversidad de los estudiantes. Por lo tanto, este proceso requiere de una evaluación constante de las acciones que cada uno de los actores realiza, la forma como se implementa este esquema y si permite avanzar hacia la inclusión escolar. Esta evaluación puede realizarse en las aulas, ya sea dentro de los grupos de trabajo o a nivel general, o puede realizarse fuera de estas, como en los espacios de los martes, en donde los maestros, directivos y psicólogos pueden conversar acerca de la implementación de la estrategia y los cambios en los casos particulares. También puede ser retomada en las reuniones con padres para discutir los cambios que han visto y la forma en que ellos han contribuido en su implementación.

Este esquema requiere de un trabajo en red, en el que todos los actores del contexto escolar intervengan y expresen sus opiniones, las cuales deben ser resueltas y si es necesario, incluidas dentro del esquema, con el propósito de lograr un esquema que atienda de una mejor forma a las

dificultades que generan exclusión. Afortunadamente, este esquema es producto del ejercicio de responsabilidad social que realiza la facultad de psicología de la universidad santo tomas, y como tal, hace parte de las prácticas profesionales de los psicólogos en formación que pertenecen al campo de formación integral Psicología, Infancia y Cultura, quienes pueden favorecer estos espacios de evaluación y reflexión en el que se obtenga la retroalimentación de los distintos actores y se realicen ajustes que permitan reelaborar el esquema para superar las formas de exclusión presentes en la institución.

Esta evaluación puede realizarse de forma cuantitativa y cualitativa. La primera da ellas mediante la aplicación de los cuestionarios del *Índex for inclusión*, documento que ha logrado grandes cambios y ha favorecido el cambio hacia una educación inclusiva. Por medio de este instrumento se puede recopilar información y comparar aplicaciones anteriores para identificar los cambios y definir las estrategias a implementar. Además, este tipo de información permite exponer ante los diferentes actores los avances en la implementación del esquema de una forma más sencilla y resumida.

Adicionalmente, se encuentra la evaluación cualitativa, que se realizaría por medio de grupos de discusión y a través de los espacios en los que se dialoga en torno a este esquema y su ejecución. Estos espacios permiten conocer la experiencia que los distintos actores han tenido durante la implementación, permitiendo la identificación de aspectos positivos y otros por mejorar, lo que complementa y amplía la información proporcionada por el índice. Toda esta información tiene un propósito y es lograr una reelaboración y reflexión constante frente a las acciones que se lleven a cabo para lograr la inclusión, proceso que requiere de los esfuerzos y la colaboración de todos y así contribuir a la transformación de la escuela como un espacio donde la diversidad es el recurso fundamental en la formación de las niñas y los niños.

Anexo 2. Matriz de primer nivel

Proceso inclusivo / voz de los actores			
Categoría	Subcategoría	Recolección de la información	Construcción e implementación del protocolo
Socialización	Significados	<p>Maestros:</p> <p>- <i>“es cuando se socializa una actividad para finalizarla o concluirla”</i></p> <p>- <i>“Proceso en el que las personas se relacionan con otras, interactúan con los demás para aprender de ellos, para facilitar su desarrollo”</i></p>	<p>Maestros:</p> <p>- <i>“luego de lo que conversamos ese día, creo que los que tenemos a algunos niños con dificultades de comportamiento, tenemos que empezar a citar a los papitos y conversar con ellos... para que se concienticen sobre los efectos que tienen sobre el comportamiento de los niños”</i></p> <p>- <i>“creo que es importante conversar</i></p>

*con los estudiantes
dentro del aula e
intentar enseñarles
comportamientos más
adecuados para cada
situación”*

*- “la socialización es
una estrategia
pedagógica importante
porque integra
aprendizajes de una
forma fácil y eficaz”*

Funciones	Maestros:	Maestros:
	<p><i>- “con ellos aprenden, socializan, se relacionan y otra cosa, los mas que ve esos que uno, aprenden de los demás niños, entonces hay que jugar con ellos a eso”</i></p>	<p><i>- “... yo he aplicado algunos de los principios del esquema en varias clases y me he dado cuenta que el trabajo en grupo tiene sus ventajas... he notado que al trabajar en grupos los</i></p>

<p>ponerlos ahí en un grupo aparte, porque parte de muchas de las cosas que son estos grados es la socialización, el aprender a trabajar en equipo, en aprender a compartir, a respetar el otro...”</p> <p>- “yo trato de dejarlos que los resuelvan solos...por qué? Porque ellos vienen y yo les pregunto: ¿eso está bien? ¿Eso está mal? ¿Lo hiciste bien? ¿Lo hiciste mal? De acuerdo a lo que sea, para que analicen...si! no es decirle de una: eso no se hace y no se debe hacer... no!... tú crees,</p>	<p>estudiantes empiezan a negociar entre ellos, se ponen normas, se motivan a trabajar y uno como profesor puede ayudarles de otras formas... se le puede dedicar más tiempo al que lo necesite por lo que el trabajo deja de ser tan pesado... aunque claro que ha sido difícil con algunos que no les gusta trabajar con otros... pero en general es muy gratificante trabajar en grupos”</p> <p>- “he visto cambios positivos en la forma como me relaciono con los estudiante, al ser consciente que la</p>
---	---

<p><i>¿Por qué lo hiciste papi? ¿Tú crees que eso está bien? sí! como... es que ellos vayan tomando conciencia...”</i></p> <p><i>- “una de las metas es que todos puedan hablar el mismo idioma, ya que si no fuese así, la educación de los niños en cada uno de los contextos sería distinta... por eso se deben establecer acuerdos en común”</i></p>	<p><i>importancia de mejorar la cordialidad y el respeto entre docente y estudiante”</i></p> <p><i>- “la socialización me ha ayudado a aceptar a todos los niños como seres iguales, inteligentes y merecedores de la mejor atención y disposición para favorecer su desarrollo personal”</i></p>
--	---

Estrategias

Maestros:

- “...a estas alturas se ha hablado mucho que todos somos iguales, todos merecemos respeto, todos hacemos las cosas, y jugar no a

Maestros:

- “luego de lo que conversamos ese día, creo que los que tenemos a algunos niños con dificultades de comportamiento,

que les hagan, pero sí tenemos que empezar a

que les ayuden, que les citar a los papitos y

enseñen, entonces los conversar con ellos...

niños juegan mucho con para que se

ellos a... a ese tipo de concienticen sobre los

cosas” efectos que tienen sobre

- “eso de compartir el comportamiento de

tres o cuatro niños los niños”

hipotéticamente un - “creo que es

colbón dentro de un importante conversar

grupo, nos cuesta, pero con los estudiantes

hay que aprender a dentro del aula e

hacerlo” intentar enseñarles

- “tu como profesor comportamientos más

tienes que buscar la adecuados para cada

estrategias, donde si él situación”

es agresivo porque se - “es que los niños de

siente desplazado, pues ahora ya no les enseñan

hay que hacerlo en su valores, yo me acuerdo

casa o en su mente... que antes eso lo

hay que hacerlo notar enseñaban desde la

de alguna manera, hay casa, y yo en mis clases

que colocarlo monitor, siempre intento

<i>hay que colocarlo</i>	<i>enseñárselo a los</i>
<i>muchas cosas, hay que</i>	<i>estudiantes... desde que</i>
<i>darle</i>	<i>llegan intento</i>
<i>responsabilidades...que</i>	<i>inculcarles valores y si</i>
<i>sienta que... mas no que</i>	<i>se dan cuenta en mi</i>
<i>es el dueño del salón,</i>	<i>curso en mi curso no</i>
<i>pero sí que responda</i>	<i>hay problemas de</i>
<i>muchas cosas con sus</i>	<i>agresividad...”</i>
<i>compañeros...y a los</i>	<i>- “debería volverse a</i>
<i>demás hacerles dar de</i>	<i>trabajar en valores</i>
<i>cuenta que el tampoco</i>	<i>como la tolerancia, el</i>
<i>es el rey del salón, que</i>	<i>respeto la comprensión,</i>
<i>no es el ogro... hay que</i>	<i>la solidaridad... son</i>
<i>superar esos miedos, y</i>	<i>valores que ayudan a</i>
<i>buscar que se respeten</i>	<i>formar ciudadanos”</i>
<i>mutuamente.”</i>	<i>- “... yo he aplicado</i>
<i>- “...hay niños que</i>	<i>algunos de los</i>
<i>aparentemente no son</i>	<i>principios del esquema</i>
<i>lideres pero que te dan</i>	<i>en varias clases y me he</i>
<i>muchas pautas, mucha</i>	<i>dado cuenta que el</i>
<i>tranquilidad, que</i>	<i>trabajo en grupo tiene</i>
<i>ayudan al compañero en</i>	<i>sus ventajas... he</i>
<i>muchas cosas, que</i>	<i>notado que al trabajar</i>

<p><i>sirven de apoyo en un momento determinado...hay cosas que para...que para los niños es más fácil encontrarlo y manejarlo con sus pares que con el mismo adulto; entonces eso es lo que yo hago...entonces, si aquí, ene l grupo de los cohetes... o los ángeles o las estrellas doradas, así se llaman, los nombres los escogen ellos...entonces todos...yo le pregunto a cualquiera, generalmente le pregunto al que menos sabe, entonces lo intenta...a veces se presta para que...ay</i></p>	<p><i>en grupos los estudiantes empiezan a negociar entre ellos, se ponen normas, se motivan a trabajar y uno como profesor puede ayudarles de otras formas... se le puede dedicar más tiempo al que lo necesite por lo que el trabajo deja de ser tan pesado... aunque claro que ha sido difícil con algunos que no les gusta trabajar con otros... pero en general es muy gratificante trabajar en grupos”</i></p> <p><i>- “por mi parte he hecho las clases más participativas... pongo ejercicios en el tablero</i></p>
---	---

no...que quieren como y amino a los
agredirlo, entonces les estudiantes a que
digo: no, pero es que fue participen y trato de
por culpa de ustedes evitar que siempre pase
porque no miraron las el mismo. Si el
cosas, no le ayudaron, estudiante que pasa no
no...porque la cosa es resuelve el ejercicio le
que todos aprendamos y pido a otro que pase y
sepamos lo mismo y le ayude, al tiempo que
hagamos lo mismo” le explica en voz alta a
- “claro...claro, los los demás como lo
niños...usted sabe que realiza... eso me ha
ellos en donde hay servido para evitar que
grupos y ellos...eso, se burlen cuando
trabajan bien y alguien se equivoca,
aprenden, porque hay sino que por el
muchas veces...por contrario aprendan de
ejemplo ahorita los sus errores y empiecen
signos, mayor a trabajar en equipo”
menor...los trabajamos - “la profesora utiliza
así y mire que muchas un incidente que se
veces puede que no le presento durante el
entiendan a uno, descanso para llamar la

<i>pero...ellos se pueden</i>	<i>atención de sus</i>
<i>entender, tienen otra</i>	<i>estudiantes con respecto</i>
<i>forma y se puede...y</i>	<i>a la importancia del</i>
<i>mire que si ha servido,</i>	<i>cuidado y la prevención</i>
<i>si tu miras los</i>	<i>de accidentes, y lo hizo</i>
<i>cuadernos son muy, muy</i>	<i>relacionando dicho</i>
<i>poquitos los que se</i>	<i>incidente con una</i>
<i>quedaron en eso”</i>	<i>experiencia personal</i>
<i>- “el por qué, siempre</i>	<i>que le ocurrió durante</i>
<i>hay que explicar el por</i>	<i>su infancia, lo cual se</i>
<i>qué de las cosas, sea</i>	<i>interpreta como una</i>
<i>mala o sea buena...si!”</i>	<i>forma de relacionarse</i>
<i>- “las actividades que</i>	<i>con los estudiantes en</i>
<i>he percibido como</i>	<i>donde se busca la</i>
<i>favorecedoras de la</i>	<i>identificación y la</i>
<i>inclusión y el</i>	<i>concientización para</i>
<i>aprendizaje cooperativo</i>	<i>generar un nuevo</i>
<i>son las basadas en los</i>	<i>aprendizaje en los</i>
<i>grupos amistosos y de</i>	<i>estudiantes”</i>
<i>cooperación que ayudan</i>	<i>- “una de las</i>
<i>a potenciar el desarrollo</i>	<i>estrategias que utiliza la</i>
<i>de sus conductas como</i>	<i>maestra para favorecer</i>
<i>de liderazgo e</i>	<i>la interacción que</i>

<i>iniciativas de jovialidad</i>	<i>favorece el proceso de</i>
<i>de ayuda, de respeto por</i>	<i>enseñanza- aprendizaje,</i>
<i>las normas de</i>	<i>es mediante el uso de la</i>
<i>sociabilidad y disminuye</i>	<i>decoración del salón, ya</i>
<i>las conductas</i>	<i>que desde un comienzo</i>
<i>perturbadoras de</i>	<i>se plasmaron en las</i>
<i>agresividad, ansiosas,</i>	<i>paredes frases que</i>
<i>tímidas o de apatía-</i>	<i>guardan relación con</i>
<i>retramiento”</i>	<i>los acuerdos que se</i>
<i>- “trabajo en equipo.</i>	<i>establecieron</i>
<i>Estos equipos deben ser</i>	<i>democráticamente para</i>
<i>rotativos de tal forma</i>	<i>mejorar la convivencia.</i>
<i>que todos los niños</i>	<i>Estas frases son</i>
<i>tengan la oportunidad</i>	<i>señaladas en varias</i>
<i>de conocerse y</i>	<i>oportunidades por la</i>
<i>compartir en diferentes</i>	<i>maestra para recordar</i>
<i>actividades”</i>	<i>los acuerdos y así</i>
<i>- “en algunas</i>	<i>mantener el orden</i>
<i>oportunidades que he</i>	<i>dentro del aula ”</i>
<i>tenido niños con</i>	
<i>dificultades he utilizado</i>	
<i>lo siguiente: un</i>	
<i>compañero de los más</i>	

*avanzados le sirve de
tutor y le ayuda a
realizar las
actividades... trabajo
con los padres para que
los niños reciban la
misma ayuda en casa”*

*- “establecer
actividades en las que el
niño tenga la
oportunidad de ser
escuchado”.*

*- “todos quieren
hablar aunque les da
pena y es importante
que se les demuestre que
pueden hacerlo
tranquilamente... que no
importa lo que vayan a
decir, porque todo lo
que digan es valioso”.*

*- “lo importante es
preguntarse qué causas*

*lo motivan a
comportarse así... como
es su entorno familiar,
de qué manera se hacen
notar los niños... porque
muchos de ellos buscan
protagonismo... lo
importante ahí es
comprender el sistema
familiar y con quien
convive, pero en el
colegio esto no se da
aunque sería lo más
conveniente”*

*- “hay que poner
límites... cuando se
violan estos el chico
podría tener
problemas... manejaría
a todos con las mismas
normas y ver qué
pasaría con el que no
las sigue”*

- “es importante
manejar el liderazgo...
en mi curso se
organizan por barcos o
islas y en cada una hay
un líder, que se rota
semanalmente... el líder
tiene habilidades para
algunas cosas y se
aprovecha para que
ayude a otros”

- “a lo largo de mi
ejercicio de la profesión
he aprendido que es
importante asignarle a
cada estudiante una
función y escucharlos
constantemente...
preguntarles como
están, que tienen, que
ocurre, todo eso permite
que los niños se
expresen y rindan en el

salón”

Padres de familia y/o

acudientes:

- *“P1: me acuerdo*

que cuando yo

estudiaba... en mi época

se utilizaban mucho las

exposiciones y eso es

algo que se ha ido

perdiendo... ese tipo de

trabajo permitía

relacionarse con otros y

trabajar en equipo, y me

parece que debería

volverse a usar”

- *“P4: todas la*

funciones deberían

rotarse para que todos

los niños tengan las

mismas oportunidades y

que no siempre sean los

mismos. Por ejemplo: en

*las izadas de bandera
podría ser una semana
uno, una semana el
otro”*

Rol	Rol del	Maestros:	Maestros:
	docente	<p><i>- “... y su meta, y su reto como maestro es que así no salga la súper estrella en un año pero que avance en la medida de sus posibilidades, pero el no va a avanzar si usted le pone el pobrecito, no puede y venga y coloreamos todos los días, es muy bueno ponerle, todos los días hay que ponerles nuevos retos”</i></p> <p><i>- “...pero tiene que tener unos parámetros básicos y unas normas</i></p>	<p><i>- “a mi si me gusta que me evalúen, que me digan las cosas... reflexionar acerca de los errores que tenemos y que tal vez no seamos consientes, a veces no escuchamos a esas veces que nos gritan y que son los estudiantes... es bueno que a veces nos hagan caer en nuestros errores”</i></p> <p><i>- “lo que más me llama la atención de ser docente es que los niños lo evalúen a uno,</i></p>

básicas, que tu no se las puedes inculcar en un día, pero tu poco a poco tienes que ir es mediándole que tiene unas normas, que así como tiene unas normas tiene unos derechos, que así como él tienen que respetar a los demás hay que exigirle el doble de respeto a los demás con ellos... y ese tipo de circunstancias”

- “... tú tienes que ver si las dificultades del niño tienen que ver de su parte emocional, a veces las dificultades ni siquiera son casi del niño sino familiares...si su dificultades es que como no viene sino solo tres días a la semana,

aunque no nos guste, me gusta que me digan cuales fallas y fortalezas tengo...es como cuando uno construye normas, no las hago sola, las hago con los demás ”

- “lo que pasa es que uno si sabe en que está fallando, pero este contexto es muy complejo, uno dice que va a cambiar eso y lo otro, pero al rato se le olvida todo porque las cosas en el aula se complican”

- “es que los padres de familia esperan que uno sea papa, sea mamá, compañero, amigo y docente de sus hijos y esto no se puede

<p><i>pues va a estar...no va a estar a la par con los demás, porque le está haciendo falta asistir mas al colegio, entonces...lo primero que tú tienes que hacer es identificar que es lo que le está pasando, y ver el asunto si es cuestión familiar, si es cuestión personal, si es cuestión intelectual por llamarlo de alguna manera, y ahí si tienes que empezar a mirar”</i></p> <p><i>- “...uno como maestro, tú no puedes decir que ya has utilizado todas las estrategias, tú tienes todos los días que buscar la manera de llegar a tus</i></p>	<p><i>hacer dentro del aula”</i></p> <p><i>- “las actitudes personales son definitivas para mejorar la socialización... es importante mirarse a sí mismo y reflexionar sobre el propio comportamiento hacia los otros, más aun si somos docentes”</i></p> <p><i>- “durante el desarrollo de la clase la maestra mantiene el control de la misma a través de la explicación de las diferentes temáticas ya que no permite la intervención de los estudiantes durante este momento de la clase. Sin embargo, después de la explicación la maestra</i></p>
---	---

<i>estudiantes...las</i>	<i>propone un ejercicio y</i>
<i>estrategias lúdicas, las</i>	<i>los invita a trabajar en</i>
<i>estrategias pedagógicas</i>	<i>cooperación con otros</i>
<i>son muchísimas y tú</i>	<i>para solucionarlo, lo</i>
<i> tienes que mirar todo</i>	<i>cual posibilita el</i>
<i>ese tipo de cosas...”</i>	<i>trabajo en equipo y el</i>
<i>- “pero también me</i>	<i>intercambio de</i>
<i>salgo del currículo que</i>	<i>conocimientos; durante</i>
<i>a veces me cuesta y me</i>	<i>este momento la</i>
<i>toca recoger y dedicarle</i>	<i>profesora observa y</i>
<i>pues a lo que pide el</i>	<i>resuelve dudas cuando</i>
<i>programa como tal</i>	<i>los estudiantes lo</i>
<i>porque...para todo el</i>	<i>solicitan”</i>
<i>mundo hay unos</i>	<i>- “luego de que se</i>
<i>estándares que toca</i>	<i>dividieran los grupos de</i>
<i>cumplir, entonces lo que</i>	<i>trabajo, para resolver</i>
<i>hago es tratar de</i>	<i>los ejercicios sobre el</i>
<i>manejarlo dentro</i>	<i>temas de tipos de</i>
<i>de...incluir eso dentro</i>	<i>narraciones, los</i>
<i>de mi trabajo”</i>	<i>estudiantes empezaron</i>
<i>- “Pues la relación es</i>	<i>a resolver estos</i>
<i>buena, buena</i>	<i>ejercicios mientras que</i>
<i>porque...primero yo me</i>	<i>el maestro supervisaba</i>
<i>bajo al nivel de los</i>	<i>el trabajo de cada uno</i>

<p>niños, tratar de entenderlos, comprenderlos...les tengo consideración por muchas cosas, situaciones personales de cada uno, trato de hablar con ellos para irlos conociendo”</p> <p>- “...la relación que establezcas con ese alumno...yo he tenido niños difíciles grandes y me los he ganado de la forma que te digo...haciéndoles sentir importantes, aumentándoles la autoestima, hablándoles de forma positiva...todo eso, y...y los niños dan...”</p> <p>- “mantener la autoestima del niño</p>	<p>de los grupos, y de ser necesario resolvía las dudas que surgían. De esta forma el maestro puede abarcar a un mayor número de estudiantes con sus explicaciones, y dedicarles mayor tiempo a estas y así ejercer su rol de una forma más sencilla y eficaz”</p>
--	--

para que el, por sí mismo sea capaz de hacerlo”

- “motivarlos... y generar acuerdos que favorezcan la relación entre estudiantes”

- “establecer el dialogo y la escucha... la escucha de nosotros los humanos es pobre y... la indisciplina es porque el niño no es escuchado y quiere ser protagonista a como dé lugar”

- “...utilizo las aptitudes y capacidades para que los ayuden, les colaboren... por ejemplo, los compañeros que son monitores o cuando les pido que organicen una

*actividad, como una
izada de bandera”
- “...identifico las
habilidades de todos los
niños y a cada uno les
nombro un papel...
además de que se rotan
semanalmente y se les
elige
democráticamente...
cada semana se elige un
monitor, de forma que a
lo largo del año todos
puedan ser monitores y
se aprovechen sus
capacidades... de esta
manera se van forjando
habilidades”*

Estudiantes:

*- “Yo creo que una
profesora debería ser
amable, que nos trate
bien y que no se ponga a*

gritar por todo lo que

uno haga mal”

*- “Que las profesoras
deben ser...preocupadas
por los niños y que en
vez de dictar y dictar y
dictar, que dictara un
poquito y que
explicara”*

*- “El ... cuando uno
se queda atrasado...
¿Qué debería hacer la
profe?”*

P12: Ayudarle

*P7: Debería dejarle...
debería darle donde
estaba dictándole y que
él se adelante rápido*

*P10: Debería decirle:
pues mire, quédese en el
este, mientras se acaba
en lo que se quedo, deje
un espacio y siga
copiando, para que*

termine rápido.

Inclusión	Redes de	Maestros:	Maestros:
apoyo	<p>- "... aquí de pronto en el colegio he tenido la, la... ósea ahí la posibilidad de que de pronto las directivas siempre han entendido eso, y te dan ese espacio para que tú los trabajos dentro del aula"</p> <p>- "...hay niños que aparentemente no son líderes pero que te dan muchas pautas, mucha tranquilidad, que ayudan al compañero en muchas cosas, que sirven de apoyo en un momento determinado...hay cosas que para...que para los</p>	<p>- "- tan pronto me doy la espalda el curso se desordena... (risas) no me imagino que puede pensar un padre de familia si llega y ve en que se convierte el salón... se imaginara que así es todo el tiempo. – eso es cierto, yo también pienso lo mismo, pero nunca pensé que le pasaba a otros compañeros"</p> <p>- "por medio de las reuniones que hemos venido teniendo se comparten experiencias que benefician el quehacer pedagógico y</p>	

<i>niños es más fácil encontrarlo y manejarlo con sus pares que con el mismo adulto; entonces eso es lo que yo hago...entonces, si aquí, ene l grupo de los cohetes... o los ángeles o las estrellas doradas, así se llaman, los nombres los escogen ellos...entonces todos...yo le pregunto a cualquiera, generalmente le pregunto al que menos sabe, entonces lo intenta...a veces se presta para que...ay no...que quieren como agredirlo, entonces les digo: no, pero es que fue por culpa de ustedes</i>	<i>el manejo de herramientas didácticas” - “mientras los estudiantes realizaban la transcripción asignada, la maestra iba llamando de a uno en uno para entregarles el cuaderno de tareas con guías que especificaban actividades para reforzar áreas que requerían trabajo extra clase; lo interesante de esta acción es que junto a las guías se adjuntaba una citación en la cual la maestra requería la presencia del padre para orientarlo sobre la forma en la que debía</i>
---	--

porque no miraron las cosas, no le ayudaron, no...porque la cosa es que todos aprendamos y sepamos lo mismo y hagamos lo mismo”

- “yo sé que todas, todos mis compañeros de una u otra manera, al igual que los niños tenemos individualidades...y tienen herramientas valiosísimas, también he aprendido muchas cosas de ellos, en medio de todas las cosas...digamos, con la educación regular de uno que...hay personas que trabajan también muy bonito y hacen cosas bien valiosas para

*su trabajo, no!... es
decir, que mientras
socialicemos y nos
aportemos unos a otros
yo creo que nos
podemos enriquecer...”*

*- “las actividades que
mas favorecen la
inclusión es la ayuda de
los compañeros y la
ayuda de los padres en
casa”*

*- “las familias pueden
ser involucradas en el
aprendizaje del
estudiante mediante el
diálogo continuo entre
maestro-padres de
familia, el cual permite
identificar falencias y
potenciar habilidades
que posee el estudiante.*

A su vez se podrían

*implementar jornadas
de integración al grupo
escolar, en las que el
padre de familia aporte
puntos de vista, valores,
diferencia,
características que lo
acerquen y cohesionen
con su hijo”*

Estudiantes:

*- “E1: ... Cuando un
niño o niña tiene
dificultades en el salón,
ustedes como
compañeros ¿qué
hacen?*

- P7: Nada...ayudarle

*- E1: Y como le
ayudas?*

- P7: Explicándole

*- E1: Le explicas, y
algo mas...que ibas a*

decir, dale...lo mismo?

- P4: Le ayudo

- E1: Y cómo le

ayudas?

- P3. Si, cómo?

- P4: Pues hablando

con él y calmándolo

- E1: Y clamándolo! Y

que le dices?

- P4: Que esté

tranquilo, y que le puede

decir a la profesora”

- “E1:...ustedes ¿que

podrían hacer como

compañeros para

ayudarle?

P10: Por ejemplo, uno

debería decir: le prestó

el cuaderno al niño si no

hay tarea y lo adelanta

si quiere en la casa y lo

trae mañana.

P7: Le pueden prestar

*el cuaderno para que se
adelante*

*P8: Si vive cerca de él,
se puede ir allá y se
puede adelantar*

*P10: Si la tarea es
para el jueves... es para
mañana, por ejemplo, se
podrían ayudar los dos
a copiar, uno le dicta al
otro...pero si la tarea es
para, digamos estamos
a lunes y es para el
miércoles, podría
prestarle el cuaderno.*

Padres de familia y/o
acudientes:

*- "P3: es que los
padres no pueden seguir
relegando las funciones
solamente a los
profesores... como*

*padres tenemos
derechos y ¡deberes!”
- “P3: es que la
educación es un trabajo
entre tres: el niño, los
padres y el profesor... es
importante que se
generen acuerdos y
estrategias para
trabajar en favor del
niño”*

<i>Barreras para</i>	<i>Maestros:</i>	<i>Maestros:</i>
<i>el aprendizaje y la participación</i>	<i>- “Desde el año pasado que llego Piedad, la orientadora... se ha visto que, como quien dice, ha habido más personal...pero también hay que mirar que el colegio es tan grande y con tanta gente y nunca</i>	<i>- “creo que la poca participación de las familias a la actividad que ustedes realizaron demuestra el poco interés que tienen por la educación de sus hijos, en especial cuando los niños presentan dificultades dentro del</i>

<p><i>ha tenido personal...”</i></p> <p>- <i>“y lamentablemente nosotros como adultos a veces caemos en eso, si me entiendes, porque...yo me cuidó mucho en eso pero uno tiene que admitir que a uno le pasa eso...tu terminas: el gordito de la esquina, el morenito de allá, cuando no les conoces el nombre, no!...”</i></p>	<p><i>colegio”</i></p> <p>- <i>“al iniciar la primera observación participante en el aula 201, me encuentro con que la maestra se vio forzada a cambiar la actividad que se iba a realizar durante esta clase, ya que debía cumplir con los logros propuestos en el currículo para este segundo bimestre, por</i></p>
---	---

Estudiantes:

<p>- <i>“Y hay un niño en el salón que ni siquiera hace nada y la profesora lo sigue consintiendo...y gatea por el salón”</i></p> <p>- <i>“Cuando uno se equivoca, lo mismo que</i></p>	<p><i>estudiantes la transcripción de un texto mientras calificaba unas evaluaciones y enviaba refuerzos a los niños que estaban pendientes en alguna materia. Este</i></p>
---	---

dijo ella...ella lo
empieza a gritar, lo
regaña...y si uno se
queda atrasado, no le
deja ni salir a descanso,
solo tomar onces”

- “P10: ... de igual
manera que tratan a los
niños, que traten a las
niñas, porque a las
niñas las regañan
mucho mas... si tienen el
cordón desamarrado o
la media muy abajo o la
falda mucho arriba...o
se quitaron el saco, a
uno la regañan y a los
niños casi no”

- “P5: Que por
ejemplo, que las
profesoras no tengan
una estudiante favorita,
sí...es que aquí hay

salones que hacen eso”

Padres de familia:

- “P1: ...ahorita, los niños los tienen ahí cinco horas mirando al tablero, pero no todo son números”

- “P2: las clases deberían ser mas didácticas, no tanto copie y copie”

- “P3: ...tienen que cambiar la metodología, el libro es una guía pero se deben poner a transcribir los niños”

- “P4: los profesores tienen preferencias con algunos niños y eso empieza a generar molestias dentro del aula... todos tienen los

mismos derechos”

Diversidad	Maestros:	<i>“por mi parte he hecho</i>
	- <i>“...yo personalmente</i>	<i>las clases más</i>
	<i>busco es que los niños</i>	<i>participativas... pongo</i>
	<i>sientan la</i>	<i>ejercicios en el tablero y</i>
	<i>igualdad...que todos</i>	<i>amino a los estudiantes a</i>
	<i>somos iguales, tenemos</i>	<i>que participen y trato de</i>
	<i>los mismos derechos y</i>	<i>evitar que siempre pase el</i>
	<i>responsabilidades...ento</i>	<i>mismo. Si el estudiante que</i>
	<i>nces, es una cuestión de</i>	<i>pasa no resuelve el</i>
	<i>igualada y de respeto,</i>	<i>ejercicio le pido a otro que</i>
	<i>de que si yo soy igual y</i>	<i>pase y le ayude, al tiempo</i>
	<i>respeto al otro niño”</i>	<i>que le explica en voz alta a</i>
	- <i>“...aunque ningún</i>	<i>los demás como lo realiza...</i>
	<i>niño es igual que otro,</i>	<i>eso me ha servido para</i>
	<i>son 40 mundos</i>	<i>evitar que se burlen cuando</i>
	<i>diferentes...”</i>	<i>alguien se equivoca, sino</i>
	- <i>“cuando usted tenga</i>	<i>que por el contrario</i>
	<i>un niño en su aula,</i>	<i>aprendan de sus errores y</i>
	<i>especial, entre con</i>	<i>empiecen a trabajar en</i>
	<i>miras porque todos</i>	<i>equipo”</i>
	<i>somos especiales, tiene</i>	

*que saberle exigir y
exigirle casi el doble de
lo que le exige a los
otros, para que surja y
avance”*

*- “yo soy muy dada a
hablar con los niños de
la importancia de la
diferencia...todos no
hacemos las cosas igual
de bonitas pero todos
las hacemos, y los
hacemos lo mejor
posible...”*

*- “Bueno...para mí
los niños deben tener
igualdad de derechos,
sean niños con algunas
limitaciones, o sean
niños que llamamos
“normales”, porque
todos de alguna manera
somos especiales,*

*tenemos talentos
diferentes y de acuerdo
a eso nuestros
comportamientos y
nuestra...nuestro
desempeño en la vida
está limitado a
eso...algunos tenemos
más facilidades para el
lenguaje, otros para las
matemáticas, otros
para....las artes, etc.”*

*- “E: profe, tener
tantos niños y tan
diferentes todos, ¿tiene
algo positivo?”*

*P: pues yo creo que sí,
porque tú sabes que el
ser humano, todos
somos diferentes...así
seamos los...nosotros
mismos...los 6, 7, 8, 9, 1
o 2 hermanos que*

tengamos... eso nos, eso
 es aprender a
 entender...la habilidad
 está en
 saber...entendernos..."

Acciones	Maestros:	Maestros
	<p>- "...tu siempre en un aula tienes que buscar que ellos interactúen de la forma más igualitarias, por algo en los colegio públicos juegan al uniforme..."</p> <p>- "bueno...yo trabajo mucho con los liderazgos, con las motivaciones...en algún momento, creo que hablaba contigo el año pasado cuando nos conocimos, te contaba que yo tenía a los niños</p>	<p>- "... yo he aplicado algunos de los principios del esquema en varias clases y me he dado cuenta que el trabajo en grupo tiene sus ventajas... he notado que al trabajar en grupos los estudiantes empiezan a negociar entre ellos, se ponen normas, se motivan a trabajar y uno como profesor puede ayudarles de otras formas... se le</p>

<i>por barcos, no! Y</i>	<i>puede dedicar más</i>
<i>entonces en esos</i>	<i>tiempo al que lo</i>
<i>barcos... yo trato de</i>	<i>necesite por lo que el</i>
<i>integrarlos de acuerdo a</i>	<i>trabajo deja de ser tan</i>
<i>sus liderazgos, en todos</i>	<i>pesado... aunque claro</i>
<i>hay líderes y hay niños</i>	<i>que ha sido difícil con</i>
<i>muy deprimidos y... hay</i>	<i>algunos que no les</i>
<i>de todo no! Para poder</i>	<i>gusta trabajar con</i>
<i>lograra que se auto, se</i>	<i>otros... pero en general</i>
<i>auto...autocontrol en</i>	<i>es muy gratificante</i>
<i>no! dentro del grupo,</i>	<i>trabajar en grupos”</i>
<i>eso me ha dado bastante</i>	<i>- “por mi parte he</i>
<i>resultado...”</i>	<i>hecho las clases más</i>
<i>- “...tratar de buscar</i>	<i>participativas... pongo</i>
<i>los recursos que tiene</i>	<i>ejercicios en el tablero</i>
<i>uno a mano dentro del</i>	<i>y amino a los</i>
<i>aula, que son los más</i>	<i>estudiantes a que</i>
<i>valiosos que son los</i>	<i>participen y trato de</i>
<i>mismos compañeros,</i>	<i>evitar que siempre pase</i>
<i>no!...tratar de darles</i>	<i>el mismo. Si el</i>
<i>estímulos a los niños</i>	<i>estudiante que pasa no</i>
<i>que van a ayudar a los</i>	<i>resuelve el ejercicio le</i>
<i>otros...incluirlos”</i>	<i>pido a otro que pase y</i>

- “yo me pongo como le ayude, al tiempo que en los zapatos del niño y le explica en voz alta a ¿Qué hago? Los llevo los demás como lo con cariño...mire, las realiza... eso me ha cosas las manejo...a mí servido para evitar que eso es lo que me ha se burlen cuando funcionado...si! como alguien se equivoca, acercarme a él y con sino que por el cariño...entonces yo le contrario aprendan de digo: yo te quiero, yo sus errores y empiecen te...no me hagas quedar a trabajar en equipo”

mal, mira papa que yo - “hacia la mitad de confió en ti, tu eres la clase se presento un juicioso... hablándole inconveniente con un todo positivo, así no estudiante que no había haga nada todo es llevado el material positivo, si!... entonces requerido y estaba esa es la estrategia que distraendo a sus tengo, positivo” compañeros para

- “sobretudo obtener ayuda de ellos; matemáticas...como los, debido a esto la maestra ¿cómo trato de se acerco al puesto de ubicarlos?...yo, en este estudiante y en

<i>este...así pequeño no los</i>	<i>forma privada le llamo</i>
<i>deje que hagan los</i>	<i>la atención. Lo cual se</i>
<i>grupos...libremente, yo</i>	<i>interpreta como una</i>
<i>trato de dejar un niño</i>	<i>acción para evitar</i>
<i>que maneja o sabe con</i>	<i>burlas y exclusión por</i>
<i>un niño...con los niños</i>	<i>parte de sus</i>
<i>que tenga más</i>	<i>compañeros”</i>
<i>dificultad... siempre</i>	<i>- “en momentos</i>
<i>trato de que en cada</i>	<i>prolongados de</i>
<i>grupo allá un...eso...y</i>	<i>participación activa por</i>
<i>para que ellos</i>	<i>parte de los estudiantes</i>
<i>colaboren en forma</i>	<i>para la realización de</i>
<i>positiva con los otros”</i>	<i>un ejercicio, la maestra</i>
<i>- “las actividades que</i>	<i>le pide a los estudiantes</i>
<i>he percibido como</i>	<i>en los que nota claridad</i>
<i>favorecedoras de la</i>	<i>frente al tema, y ya han</i>
<i>inclusión y el</i>	<i>participado</i>
<i>aprendizaje cooperativo</i>	<i>anteriormente que le</i>
<i>son las basadas en los</i>	<i>den la oportunidad a</i>
<i>grupos amistosos y de</i>	<i>otros que no ha podido</i>
<i>cooperación que ayudan</i>	<i>evaluar, lo cual evita</i>
<i>a potenciar el desarrollo</i>	<i>los favoritismos y</i>
<i>de sus conductas como</i>	<i>favorece la igualdad de</i>

<i>de liderazgo e</i>	<i>oportunidades”</i>
<i>iniciativas de jovialidad</i>	- <i>“mientras los</i>
<i>de ayuda, de respeto por</i>	<i>estudiantes realizaban</i>
<i>las normas de</i>	<i>la transcripción</i>
<i>sociabilidad y disminuye</i>	<i>asignada, la maestra</i>
<i>las conductas</i>	<i>iba llamando de a uno</i>
<i>perturbadoras de</i>	<i>en uno para entregarles</i>
<i>agresividad, ansiosas,</i>	<i>el cuaderno de tareas</i>
<i>tímidas o de apatía-</i>	<i>con guías que</i>
<i>retraimiento”</i>	<i>especificaban</i>
- <i>“trabajos grupales</i>	<i>actividades para</i>
<i>en las diferentes áreas</i>	<i>reforzar áreas que</i>
<i>del saber; en laos cuales</i>	<i>requerían trabajo extra</i>
<i>se tiene en cuenta la</i>	<i>clase; lo interesante de</i>
<i>participación de todos</i>	<i>esta acción es que junto</i>
<i>hacia la igualdad de</i>	<i>a las guías se adjuntaba</i>
<i>oportunidades”</i>	<i>una citación en la cual</i>
- <i>“el trabajo con los</i>	<i>la maestra requería la</i>
<i>estudiantes que</i>	<i>presencia del padre</i>
<i>presentan dificultades se</i>	<i>para orientarlo sobre la</i>
<i>deben tener en cuenta</i>	<i>forma en la que debía</i>
<i>las condiciones</i>	<i>asesorar a su hijo en la</i>
<i>individuales que</i>	<i>realización de las guías</i>

presentan en las de nivelación”

distintas áreas y grupos

de aprendizajes, pues

algunos necesitan más

tiempo, otros precisaran

un tipo de ayuda

distintos o mas

sistemática (ayudas

físicas, visuales,

verbales). Y en cuanto a

las estrategias podrían

implementarse por

ejemplo: una película

para trabajar

conjuntamente en varias

áreas curriculares o

utilizar materiales

comunes como unos

mismos libros de lectura

o de textos. Son dos

posibles estrategias para

conseguir, a través de la

metodología unificar los

*aprendizajes y ayudar a
los alumnos con
dificultades a encontrar
relaciones entre ellos.
Trabajo en pequeños
grupos”*

*- “debería integrarlos
(a los estudiantes que
presentan dificultades),
por medio de talleres
que promuevan los
valores básicos para la
convivencia y el respeto.*

*Experimentar
estrategias de
transformación de
conflictos sustentados en
el dialogo y el respeto
mutuo dentro de la
óptica de una escuela
inclusiva; mediante el
desarrollo de
programas que*

*promuevan la igualdad
entre géneros,
educación en la salud,
la convivencia, la paz, la
participación social”*

*- “las actividades
planteadas en el aula y
fuera de ella deben tener
en cuenta las opiniones
y las inquietudes de los
niños para que ellos se
involucren y se
identifiquen con el
trabajo”*

*- ¿tiene en cuenta la
opinión de sus
estudiantes en el
desarrollo de las clases?
¿Cómo lo hace o podría
llegar a hacerlo?*

*- “si tengo en cuenta
la opinión de mis
estudiantes en las*

clases, pienso que es lo

mejor para poder

desarrollar una buena

clase, me gusta saber

cómo piensan y porque

piensan así, en mi clase

se practica la

democracia bastante,

llegamos a acuerdos

teniendo como eje

fundamental el respeto”

- “claro que sí! Los

niños tienen muy buenas

ideas para realizar

trabajos y por medio de

acuerdos se define la

prioridad de los

mismos”

- “si tengo en cuenta

la opinión de los

estudiantes, pues

considero que los

aportes de estos hacen

más activa el proceso

enseñanza-aprendizaje.

Mediante el diálogo

continuo acerca de los

pro y contra de las

diferentes temáticas”

Anexo 3. Consentimiento para el trabajo con profesores

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Apreciado docente,

Estamos adelantando una investigación sobre el rol del maestro en procesos de inclusión escolar, y deseamos contar con su participación. La investigación se titula “Construcción y aplicación de un modelo para favorecer la inclusión escolar a través del rol socializador del maestro”, investigación que además hace parte de nuestro trabajo de grado para optar por el título de psicólogos.

La meta de este estudio es construir e implementar un modelo de trabajo en el aula que le permita al maestro, en su rol como agente de socialización secundario favorecer la inclusión en el aula, con lo cual se verían beneficiados todos los actores del contexto escolar, al responder a una dificultad de gran interés para la comunidad del municipio. Por lo tanto, consideramos que su participación es valiosa, ya que puede aportarnos sus experiencias para la construcción del modelo.

Si usted accede a participar de esta investigación, realizaremos reuniones semanales de 30 minutos en donde conversaremos acerca de distintos temas. Con esto se busca obtener información acerca de su comunidad, sobre sus actitudes, creencias, su saber cultural y las percepciones en torno a la inclusión escolar. Las reuniones se realizarán en horarios extra clase para no interrumpir el proceso que realiza en su aula. Si accede a participar, y posteriormente se arrepiente, no se preocupe, ya que usted es libre de abandonar el grupo cuando lo desee.

Durante las reuniones, se desarrollaran actas en las que se condense los aspectos más significativos de la reunión, y la información que usted o sus colegas nos proporcione serán manejadas únicamente por nosotros y no se hará uso de esta información sin contar con su aprobación de antemano.

Si tiene alguna pregunta o duda sobre la investigación, o desea profundizar en algún aspecto, por favor acérquese a nosotros y con gusto lo atenderemos.

Desde ya le agradecemos su colaboración.

Yo _____,

Identificado(a) con la C.C. _____, acepto participar de esta investigación, luego de haber leído y comprendido lo que se encuentra aquí escrito y en el resumen ejecutivo anexo, y luego de que se me atendieran y respondieran todas mis preguntas al respecto.

Anexo 4. Consentimiento y asentimiento para el trabajo con niños

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Buenos días Padres de Familia

Nosotros somos Andrea Tibocho Triviño y Jeyson Velásquez León, estudiantes de psicología de la Universidad Santo Tomas.

Les escribimos para contrales acerca de una investigación que estamos desarrollando en colaboración con algunos de los maestros del colegio. La investigación se titula “Construcción y aplicación de un modelo para favorecer la inclusión escolar a través del rol socializador del maestro”, investigación que además hace parte de nuestro trabajo de grado para optar por el título de psicólogos.

La meta de este estudio es construir e implementar un modelo de trabajo en el aula que le permita al maestro, en su rol como agente de socialización secundario favorecer la inclusión en el aula, con lo cual se verían beneficiados todos los actores del contexto escolar, al responder a una dificultad de gran interés para la comunidad del municipio. Por lo tanto consideramos que su hijo o hija pueden realizar valiosos aportes para la construcción del modelo, por lo que quisiéramos contar con la participación de ellos.

Si usted accede a que su hijo o hija participen en esta investigación, él o ella harán parte de un grupo focal con el que se busca obtener información acerca de la comunidad, las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones en torno a la inclusión. Esto tomara

aproximadamente 60 minutos del tiempo de su hijo o hija y se realizará durante la jornada escolar con el apoyo del docente titular, quien hace parte de la investigación.

El grupo focal será grabado para su posterior transcripción y análisis, aunque la información será manejada únicamente por nosotros y de forma anónima, garantizando la confidencialidad de las opiniones de su hijo o hija y el no uso de esta información para otros propósitos. Una vez finalizada la investigación, se realizará la devolución de los resultados en las instalaciones de la institución, para lo cual se le informará de antemano para contar con su participación.

La participación de su hijo o hija es voluntaria y si bien usted puede autorizar su participación, él o ella serán preguntados al respecto y podrán decidir colaborar o no con la investigación.

Si tiene alguna pregunta o duda sobre la investigación o desea saber más acerca de la misma, puede comunicarse con nosotros por correo electrónico andre.trivino@gmail.com y jeysonveleon@gmail.com, o a nuestros celulares 312 304 7564 y 314 456 1685.

Desde ya le agradecemos su colaboración.

Yo _____,
identificado(a) con la C.C. _____, como padre de familia o acudiente del estudiante
_____ del grado _____, autorizo su
participación en esta investigación, luego de haber leído y comprendido lo que está escrito
anteriormente, y luego de que se me atendieran y respondieran todas las preguntas al respecto.

ASENTIMIENTO

Hola!!!

Nosotros somos Andrea Tibocha Triviño y Jeyson Velásquez León, psicólogos en formación de la Universidad Santo Tomás, y nos gustaría contar con tu participación en la investigación que estamos realizando en tu colegio. Lo que queremos es trabajar en colaboración con tus profesores para mejorar las actividades y las relaciones de tu salón y evitar que haya compañeros que se sientan excluidos.

Para lograrlo, queremos contar con tu participación en un grupo de trabajo junto a otros compañeros del colegio, en el que nos darás tu opinión y tus aportes sobre la importancia de respetar y trabajar junto con niños y niñas de otros salones, ayudando a que todos se sientan queridos y valorados en el colegio.

Si vas a hacer parte de la investigación, tus padres o acudientes también tienen que estar de acuerdo. Pero si decides no hacer parte de esto no tienes que hacerlo, aun cuando tus padres te hayan autorizado a hacerlo.

La información que nos das será confidencial y no la compartiremos con nadie que no haga parte de la investigación. Cuando la investigación finalice, tú y tus padres serán invitados a una actividad en la que les informaremos los resultados de ésta.

Puedes conversar con tus padres, o un amigo, o un profesor, o con cualquier otro con el que te sientas cómodo antes de tomar una decisión. Si tienes alguna pregunta nos puedes preguntar y nos tomaremos el tiempo para explicártelo y aclarar todas tus dudas.

Si decides participar, por favor llena las líneas que encuentras a continuación, o si prefieres no hacerlo dímelo con total tranquilidad.

Yo _____, estudiante del curso _____, quiero hacer parte de la investigación luego de haber leído y comprendido lo que se encuentra escrito anteriormente y luego de que se me respondieran todas las preguntas al respecto.

Anexo 5. Formato de actas de reunión

ACTA DE REUNIÓN No.

ACTA DE REUNIÓN CON LOS PROFESORES QUE CONFORMAN EL GRUPO DE TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN	Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de Finalización: _____
---	--

ASISTENTES	
AUSENTES	
INVITADOS	

AGENDA: 1.

DESARROLLO DE LA AGENDA: •

ACCIONES A REALIZAR

Actividad	Responsable	Fecha

Próxima reunión:
Elaboro:

Firma de los asistentes:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____