

Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros.

(Inclusive values shared by the educational community of the Montenegro Institute (Quindío, Colombia): an approach from the teachers.)

Molina Marín, Germán
Instituto Montenegro, Quindío (Colombia)

Páginas 86-104

Fecha recepción: 07-10-2018

Fecha aceptación: 30-11-2018

Resumen.

En el artículo se realiza una mirada de los valores inclusivos, desde la percepción, creencias y prácticas educativas de los maestros de preescolar y primero del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia). Se presenta un resultado parcial de la investigación de la tesis doctoral titulada "La transición educativa de preescolar a primaria. Una mirada desde la organización curricular para una educación inclusiva", cuyo objetivo es analizar el proyecto educativo de la Institución Educativa desde sus componentes de gestión: comunitaria, curricular académica, financiera y directiva, para develar sus fortalezas o debilidades frente a una educación inclusiva de calidad y que se debe ver fortalecida desde el currículo. Se toma como base el método cuantitativo y cualitativo, con la aplicación el instrumento ACADI, en el aparte referido al ámbito "Contexto escolar", categoría "Proyecto de Centro" y su primer indicador, que consta de 15 preguntas. El apoyo estadístico para el análisis de los datos se realiza por medio del programa SPSS. Los resultados evidencian deficiencias en la concepción de valores inclusivos y en la conceptualización de la propuesta del centro educativo en la determinación de lograr la inclusión de todos los estudiantes.

Palabras clave: educación inicial; educación inclusiva; valores inclusivos; formación de los maestros; tríada educativa

Abstract.

This article presents an inclusive outlook concerning values; having in high consideration the perception, beliefs and educative practices of pre-school and first elementary teachers at Instituto Montenegro (Quindío, Colombia). A partial result of the investigation of the doctoral thesis titled "The educative transition of pre-school to elementary grade. A glance from the curricular organization for an inclusive education", whose objective is to analyze the educative project of the Educative Institution from its components of management: communitarian, curricular academic, financial and directive, to reveal its strengths or weaknesses regarding a high quality and inclusive education which must be strenghtened in curricular terms. The ACADI instrument is applied having its base in the quantitative and qualitative method, in reference to the scope "school Context", category "center project" and its first indicator, that consists of 15 questions. The statistical support for the analysis of the

data is made by using the SPSS program. The results demonstrate deficiencies in the conception of inclusive values and the conceptualización of the proposal of the educative center in the determination to obtain the inclusion of all the students.

Keywords: initial education; inclusive education; inclusive values; teachers' formation; educative triad

1.-Introducción.

En el marco de la educación inclusiva, el presente artículo hace parte de las numerosas voces e investigaciones que manifiestan la necesidad en el cambio o convalidación del paradigma educativo, desde una perspectiva de justicia social que proteja, aliente y ofrezca una educación eficiente a los seres humanos que fueron desfavorecidos por la naturaleza o los problemas sociales, todo esto desde la visión humanística que agencian los currículos educativos en general y la inserción de las leyes, que sobre inclusión educativa se han venido creando en los diferentes países.

Este artículo contiene resultados parciales de la tesis doctoral "la transición educativa de preescolar a primaria. Una mirada desde la organización curricular para una educación inclusiva"; revela algunas de las fortalezas y/o las debilidades de una educación inclusiva en la Institución educativa Instituto Montenegro Quindío, Colombia, desde la perspectiva de los docentes de los niveles de preescolar y primero de primaria; tiene en cuenta que el currículo debe tener bases sólidas para poder hacer extensiva una educación inclusiva de calidad, construida sobre la base de valores inclusivos para la educación inicial compartidos y apropiados por toda la comunidad educativa y que sea extendida paulatinamente en los grados subsiguientes. Poner de manifiesto los resultados ante las comunidades educativas de la región y compartir los mismos con la comunidad científica, permite hacer un aporte social como referente, para realizar en otras regiones estudios similares que coadyuven como referentes teóricos, para la construcción de su identidad y/o posición frente a una educación inclusiva. La investigación se justifica en el enfoque humanístico de la educación, para responder por el avance científico de la misma, mediante la revisión teórica, pero también para responder a la sociedad por una verdadera educación inclusiva.

2.-Referentes conceptuales.

2.1.-Inclusión educativa.

Entre los avances teóricos consultados acerca de la educación inclusiva, tal vez el más importante a nivel mundial es el *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, elaborado por Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000). En este libro, los autores afirman que:

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación (Booth, et al., 2000, p. 6).

De este modo, la inclusión se constituye en un marco de referencia que orienta la gestión de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth, et al., 2000); las cuales contemplan la instauración de políticas educativas de calidad y abiertas a la participación de todos los estudiantes, la creación de currículos flexibles para la inclusión, el diseño de prácticas pedagógicas acordes con la diversidad del alumnado, entre otros aspectos.

La inclusión educativa se diferencia de formas previas de concebir la relación entre "diversidad" y "normalidad" en el aula, como la segregación y la integración. En términos generales, la segregación parte del supuesto de que las aulas deben ser homogéneas para el correcto aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, por lo que aquellos diferentes a la norma o con alguna discapacidad deberían ser atendidos en centros especializados. Por su parte, la integración acepta la participación de diversos estudiantes en una misma aula, siempre y cuando los que tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE) estén acompañados por personal de apoyo y se elaboren currículos especiales para ellos.

El concepto de educación inclusiva es más reciente que los dos anteriores y parte de la premisa de la educación como un derecho fundamental de todos los niños, a lo largo de sus vidas. La educación inclusiva va más allá del concepto de NEE, porque considera que éste limita las posibilidades de aprendizaje de algunos niños al imponerles la etiqueta de la discapacidad y con ello asumir que la limitación está en su condición. La educación inclusiva, en cambio, desplaza las dificultades de aprendizaje desde los individuos, hacia su interacción con el entorno; así, la Educación Inclusiva "se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (Booth, et al., 2000, p. 9). Estas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BPAP),

Al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros (Booth, et al., 2000, p. 9).

Soportando esta intención de eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes a lo largo de la vida, en las últimas dos décadas se han realizado numerosos encuentros, congresos, conferencias internacionales y múltiples países han firmado declaraciones y compromisos por la educación inclusiva. Entre las premisas acordadas en encuentros como la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE) se encuentran: que la educación inclusiva debe ir en concordancia con las demás políticas públicas de inclusión, desarrollo y bienestar social; en la educación es importante valorar la heterogeneidad, trabajar de forma integral y con suficientes oportunidades de transición entre niveles educativos y complementar diferentes sistemas, metodologías y contenidos curriculares que se adapten a las diversas necesidades de los estudiantes; prestar atención a los roles de cada actor en el sistema educativo y fortalecerlos de modo que se pueda crear un ambiente amable de comunicación, intercambio y cooperación entre todos, bajo una perspectiva de derechos humanos y con la participación democrática de todos los actores relacionados, adultos y jóvenes (Operti, 2013).

Además de estas premisas, Operti también recuerda que en la Educación Inclusiva "las diferencias y las diversidades debieran ser no solo toleradas sino ante todo respetadas, valoradas, bienvenidas y celebradas; tomadas más como una oportunidad de aprendizaje que como un problema" (Operti, 2013, p. 12). Este postulado es compartido por autores como Arias (2014), Duk y Murillo (2016), Hernández (2016), Plancarte (2016) y Stabback (2016), quienes defienden la inclusión como un valor fundamental de las sociedades democráticas contemporáneas, uno de cuyos ejes principales es la defensa, el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana en todas las esferas sociales, empezando por la educación.

Sin embargo, celebrar la diversidad en las aulas corrientes será un proceso largo y continuo, que apenas comienza y plantea múltiples dilemas entre la teoría, la epistemología y la práctica. En su editorial del volumen 10 de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Duk y Murillo (2016) plantean que este tipo de educación es esencialmente dilemático, en cuanto abarca contradicciones difíciles de resolver porque no presentan ninguna opción completamente deseable, pero sí demandan tomar decisiones prácticas, con base en análisis cuidadosos de las opciones para definir la más favorable en cada contexto. Entre los principales dilemas que presenta la educación inclusiva se destacan las dificultades para garantizar el 100% de la presencia, la participación y el aprendizaje del total de los estudiantes, en condiciones óptimas (Duk y Murillo, 2016).

Lo anterior se evidencia en el reto que presenta encontrar un buen equilibrio entre lo común y lo diverso en aspectos como la identificación, el agrupamiento y la promoción: el primero se refiere al dilema entre las ventajas y los riesgos de clasificar a los alumnos de acuerdo a su condición, vulnerabilidad, etc., con el objetivo de focalizar los recursos de la escuela para ellos, pero corriendo el riesgo de estigmatizar y reducir las expectativas de aprendizaje de los niños así identificados

(Duk y Murillo, 2016, p. 13). El segundo aspecto invoca la contradicción por distribuir a los niños entre las aulas y al interior de ellas, siguiendo criterios de diversidad o de homogeneidad, con miras al rendimiento académico y el logro de competencias, principalmente (Duk y Murillo, 2016, p. 14). Mientras el tercero es el dilema de la promoción y la repitencia, que se pregunta cuándo es conveniente o necesario promover de curso a un estudiante, aun cuando no haya logrado un rendimiento suficiente respecto al esperado en el currículo (Duk y Murillo, 2016, p. 14).

Duk y Murillo (2016) plantean que los dilemas se terminan resolviendo episódicamente, como resultado de un proceso cuidadoso de decisión, en el cual se deben tener en cuenta múltiples factores de interacción y variables contextuales y culturales, entre los que se destacan: los valores sociales y las ideologías mayoritarias, representadas en las políticas educativas y curriculares, a nivel local, nacional, global; "las concepciones o creencias de los actores educativos respecto de las opciones en conflicto y sus valores individuales" (p. 13), "el grado de influencia o "poder" que puedan ostentar los actores que intervienen, ya sea debido a su estatus, antigüedad, cargo u otro" (p. 13), y "los recursos económicos, humanos, didácticos o tecnológicos que, en cada caso, puedan estar especialmente relacionados con la situación dilemática" (p. 13).

Con todo lo anterior se observa que la inclusión es un proceso complejo, con múltiples dimensiones y un trasfondo epistemológico basado en los valores de la sociedad y compartidos por la escuela. Al respecto, Arias (2014) analiza algunas "cuestiones más que conceptuales" sobre la educación inclusiva en Colombia, con la finalidad de aportar en la construcción de comunidades basadas en valores como el respeto por la diferencia y la diversidad (Arias, 2014, p. 191). En lo referido a los valores inclusivos, la autora recuerda el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional (MEN), según el cual:

La inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; *tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores* e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y, en consonancia, se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia. En resumen, el Ministerio considera que se deben transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes (Centro Virtual de Noticias, MEN, 2014; citado en Arias, 2014, p. 199, subrayado propio).

Al respecto, la autora reconoce que la implementación de las políticas de inclusión educativa en ocasiones se enfrenta al rechazo por parte de algunos docentes y directivos a nivel nacional, quienes siguen viendo la segregación (aulas exclusivas o

colegios especiales) como la única o la mejor alternativa ante la diversidad. En estas posturas prima el miedo a que los estudiantes "normales" bajen su promedio; además, en ellas se refleja la obligatoriedad de las medidas que ellos perciben como impuestas y sin las condiciones necesarias para hacer viable la inclusión de todos los estudiantes en todas las escuelas. Entre estas condiciones requeridas se destacan las económicas, una formación docente apropiada, el acompañamiento profesional, la suficiencia de tiempos y espacios, la adecuación de las infraestructuras, la posibilidad de atender a todos los estudiantes (dificultada por tratarse de grupos numerosos), la remuneración justa y el trabajo interdisciplinario colaborativo (Arias, 2014, p. 192).

Pese a estas dificultades, en Colombia se han realizado avances –por lo menos teóricos– al reconocer que la inclusión es un asunto de todos, requiere cambios de paradigma y el fortalecimiento de valores sociales, que permitan eliminar del discurso y de las prácticas las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en su diversidad. Según la misma autora, una de las principales barreras a disolver es la indiferencia respecto a la diversidad y a la importancia de la participación activa de todos los integrantes de la triada educativa (estudiantes, padres y docentes), así como del resto de la sociedad en el logro de una Educación Para Todos (EPT) (Arias, 2014). Entre los valores que ella reconoce como vitales para la inclusión real, se destaca la tolerancia a la diversidad "sobre todo si pensamos que no hay nada más ilusorio que la igualdad, ni nada más certero que la diferencia" (Arias, 2014, p. 196).

2.2.-Valores inclusivos y currículo de calidad para la inclusión social.

En el apartado anterior se describían diferentes aspectos de la educación inclusiva y uno de ellos toma especial relevancia en esta investigación: los valores inclusivos. Arnaiz y Guirao entienden por valores inclusivos el "conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos" (Arnaiz y Guirao, 2015, p. 73). Por su parte, Booth, et al. (2000) reconocen su importancia al dedicarle la primera de las tres dimensiones del *Índice de inclusión* a la creación de culturas inclusivas, esto es, al establecimiento de una comunidad educativa que se rija por medio de actitudes compartidas, basadas en valores de inclusión, que dé como resultado un entorno seguro, acogedor, estimulante y colaborador para todos (Booth, et al., 2000, p. 18).

De este modo, se evidencia que el éxito de la implementación de los procesos de inclusión en las escuelas tiene mucho que ver con la apropiación de ciertos valores por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, de los demás miembros de la sociedad, de las otras instituciones y demás agentes que estén involucrados en mejorar la calidad educativa. Solo así se logrará efectiva y progresivamente una mayor inclusión social en las escuelas y fuera de ellas. Entre los valores inclusivos más comúnmente reconocidos por diferentes autores, se destacan los reunidos en la tabla 1.

Tabla 1. Valores inclusivos

| Valores inclusivos | | | |
|---|---|---|--|
| Derechos | Cooperación | Participación | Acceso universal al currículum |
| Respeto a la diversidad | Solidaridad | Aprendizaje | Determinación |
| Valoración positiva y celebración de la diversidad | Bienestar | Comunidad | Solidaridad |
| Tolerancia a la diferencia | Sostenibilidad | Confianza | Atención a la diversidad |
| Justicia social | Honestidad | Sustentabilidad | Voluntad política |
| Honradez | Colaboración | Compasión | Compromiso |
| Valorar por igual a todos los estudiantes, independientemente de su género, y reconocer a cada persona su rol en la comunidad educativa | Resolución de problemas conjuntos | Eliminar todo tipo de barreras al aprendizaje y la participación, para garantizar el derecho de todos | Voluntad de ofrecer a todos los alumnos oportunidades de aprendizaje |
| Transformar las prácticas discriminatorias y excluyentes | Formas participativas de organización y enseñanza | Mantener altas expectativas frente al desempeño de todos los estudiantes | Toma de decisiones con valentía acerca de cambios en el currículo, estrategias, metodologías, etc. |
| Aprender a vivir juntos reconociendo la importancia de la diversidad | Liderazgo | Alegría | Formación integral y continua del profesorado |
| Equidad | Buenas relaciones con los padres y la comunidad | Actitud cuestionadora | Valoración de cada uno de los alumnos |
| Coraje | Igualdad | Logro | Metas valoradas |
| Motivación | Voluntad | Carácter moral | Disposición |
| Igualdad de oportunidades | Distribución igualitaria del poder | Inclusión social | Competencias para la vida |

Fuente: elaboración propia (2018) con base en: Booth, et al. (2000), Arias (2014), Durán y Giné (2011), Plancarte (2016), Hernández (2016), Stabback (2016) y Moliner y Moliner (2017).

Sin embargo, no basta con nombrar los valores y establecer las premisas generales de la inclusión para lograr una educación realmente inclusiva. También es necesario articular las políticas y las prácticas en cada escuela, por ejemplo, por medio de la elaboración de currículos con calidad; los cuales, según Hernández (2016), afrontan el desafío de reconocer la diversidad de todos los estudiantes y de garantizarle a cada uno su derecho a protagonizar su propio aprendizaje (p. 29-30). Por su parte, Stabback (2016) explica que el currículo es fundamental para lograr la inclusión en tanto “encarna los objetivos y propósitos educativos de una sociedad” y consiste en la descripción del “qué, por qué, cómo y cuándo deberían aprender los estudiantes” (Stabback, 2016, p. 6). De este modo, en la medida en que se logren articular las premisas y los valores inclusivos en el currículo, más viable será avanzar en el proceso de inclusión, puesto que el currículo es un pacto político y social en el que se seleccionan no solo los conocimientos, sino los valores, las creencias y las capacidades que deberán desarrollar los estudiantes, así como las formas de aprender, enseñar y evaluar que son acordes con cada centro educativo (Stabback, 2016, p. 6).

2.3.-Los maestros de educación inicial y su formación en valores inclusivos.

Es de reconocer que el concepto de inclusión es reciente y tal vez por eso los docentes y directivos apenas lo están empezando a apropiarse. Además, “hacer que las escuelas sean más inclusivas, puede ser un proceso doloroso para el profesorado, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias” (Booth, et al., 2000, p. 24-25). Por esta razón es de vital importancia proporcionar a los maestros oportunidades pertinentes de formación en valores inclusivos, ya que la inclusión o exclusión efectiva de los niños en el aula estará relacionada, en buena medida, con la orientación que los profesores den a las diferentes situaciones, con sus prácticas, estrategias y metodologías.

A propósito de la importancia del rol del profesor inclusivo, Hernández (2016) recalca que éste se debe atrever a asumir retos, nuevas formas de enseñanza, conocer bien a cada estudiante, valorar las diferencias, trabajar colaborativamente con otros docentes y personas de la comunidad educativa; estar preparado para diversificar y adaptar el currículo, plantear diversas situaciones de aprendizaje y oportunidades, brindar apoyo, tener altas expectativas frente a cada estudiante, evaluar sus procesos de aprendizaje –no solo sus resultados–, etc. (Hernández, 2016, p. 27). También es misión del maestro y del sistema educativo “educar en valores para sustentar el logro de una sociedad más justa e inclusiva, facilitar la diversidad de experiencias de aprendizaje para un ejercicio competente de la ciudadanía y garantizar calidad y equidad en los resultados de aprendizaje” (Hernández, 2016, p. 29).

El progreso hacia la educación inclusiva requiere esfuerzos adicionales en la formación de los maestros, pues será necesario cambiar el paradigma desde el “modelo del déficit” imperante en los sistemas educativos de segregación e

integración, al "modelo interactivo" de la inclusión; y para realizar este cambio será necesario que los profesores estén preparados para "conocer al alumno (habilidades, conocimientos, intereses) y conocer muy bien el currículo, para poder ajustarlo y crear las condiciones de aula que permitan enriquecerse de la diversidad" (Durán y Giné, 2011, p. 157).

Por todo lo anterior resulta necesario capacitar al profesorado para que tenga los recursos y las competencias suficientes para atender los cambios requeridos en sus concepciones personales y morales, en su rol social y sobre todo en sus prácticas pedagógicas, en la ampliación de sus responsabilidades como docente e investigador de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Durán y Giné, 2011, p. 157, 159). Además, es importante formar adecuadamente a los profesores para la inclusión puesto que, como argumentan Durán y Giné (2011), "si el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención; cosa que acabará comportando fracaso y confirmación de la expectativa (Marchesi, 2001)" (p. 158).

En los últimos años, los autores de numerosos estudios se han cuestionado sobre la importancia de la formación de maestros en valores inclusivos para la efectividad de la inclusión de sus niños en el aula y posteriormente en la sociedad. Es el caso del trabajo de Karakaya y Tufan (2018), quienes publicaron un estudio empírico realizado en una provincia de Turquía, en el que analizaban las posibles relaciones entre las habilidades de manejo de clase de profesores de pre-escolar, con la adquisición de habilidades sociales de niños con NEE; habilidades como cooperación, interacción e independencia social. Si bien su estudio no arrojó correlaciones concluyentes, sí indicó que las actitudes de los profesores hacia los niños pueden tener impactos importantes en ellos; que "los problemas de comportamiento están íntimamente relacionados con habilidades sociales inadecuadas" (p. 124) y que la experiencia docente y el conocimiento de los profesores con relación a las características de desarrollo de los niños, permiten a los maestros aproximarse apropiada y sensiblemente a las características diversas de sus estudiantes, potenciando la forma de ayudarles a adquirir mayores habilidades sociales que les benefician en sus futuros procesos de aprendizaje (Karakaya y Tufan, 2018).

Por su parte, el estudio de caso realizado por Moliner y Moliner (2017) en un Centro de Atención Educativa Singular en Valencia, España, frente a las percepciones de la diversidad de los profesores de un centro cuya población mayoritaria son niños gitanos, provenientes de situaciones de "desventaja social" (Moliner y Moliner, 2017, p. 27), dio como resultado que la diversidad es percibida por los docentes de varias maneras: con aceptación, como un problema o un reto, como un valor o bien como algo inexistente (en su dimensión cultural). Producto de esta investigación se evidencia necesario trabajar la diversidad desde un enfoque humano, reduciendo los prejuicios, los estereotipos y la segregación por parte de los docentes y de los mismos estudiantes. Para ello se requiere una voluntad abierta y un compromiso por parte de toda la comunidad para ahondar en los procesos de conocimiento del otro -

aprendizaje cooperativo- (Moliner y Moliner, 2017, p. 31), que faciliten la convivencia y mejoren la calidad de la educación para todos los alumnos: los gitanos, que son la mayoría, pero también para los estudiantes migrantes de habla rumana o árabe principalmente. Los autores concluyen que el proceso hacia la construcción de escuelas inclusivas e interculturales pasa por un continuo análisis crítico y reflexivo acerca de las prácticas docentes, de las necesidades de la escuela y de la propia realidad, es decir, de las formas particulares de "pensar, ver, actuar, compartir y transformar la educación" (Moliner y Moliner, 2017, p. 32).

Un estudio más referido a la relación fundamental entre los docentes y los valores inclusivos es el de Biktagirova y Khitryuk (2016), en el cual las autoras realizan una investigación cuantitativa-cualitativa con la intención de explorar diferentes componentes que inciden en la preparación de los futuros docentes de educación preescolar inclusiva en Rusia y Bielorrusia. Ellas argumentan que una preparación docente de calidad es requerida para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes con necesidades inclusivas y para cumplir con las funciones de socialización y formación de la educación preescolar, entre las que se destacan "la interacción y la comunicación entre personas (...): el respeto por la 'otredad', la cooperación, el apoyo y la ayuda mutua" (Biktagirova y Khitryuk, 2016, p. 185, traducción propia).

En esta investigación encontraron que una educación inclusiva de calidad parte de una disposición y/o voluntad inclusiva por parte de los maestros (Teachers' Inclusive Willingness - TIW) para solucionar las dificultades prácticas que los entornos educativos proponen; puesto que éstos desafían la subjetividad de los maestros y su esencia profesional, les demandan entrenamiento cognitivo, emocional, comunicativo y metodológico, así como retos en sus cualidades y competencias personales (Biktagirova y Khitryuk, 2016, p. 186). Finalmente, las autoras evidenciaron que la voluntad inclusiva de los profesores se puede formar a diferentes niveles (elemental (intuitivo), reproductivo (funcional) o profesional) y los criterios de cada nivel son: la completitud, la calidad y la complejidad del contenido de la competencia (competencias académicas, profesionales, sociales y personales) (p. 189). Concluyeron que la voluntad inclusiva de los profesores es un prerrequisito fundamental para la formación de su competencia profesional como docentes, y que la formación de esa voluntad inclusiva es un proceso longitudinal orientado-a-tareas, que implica la creación de un complejo de condiciones pedagógicas, orgánicamente integradas al proceso educativo de orientado en las instituciones de educación superior (p. 192).

Además de la necesidad urgente de formar adecuadamente a los maestros para la inclusión, contar con recursos externos suficientes y pertinentes también ayudará a lograr más fácilmente una educación inclusiva para todos en los centros educativos. Jiménez, Rodríguez, Sánchez y Rodríguez (2018) concluyeron en su estudio que una formación deficiente, junto con la falta de "apoyos y recursos tanto personales como materiales y temporales, provoca en el profesorado una falta de interés y rechazo

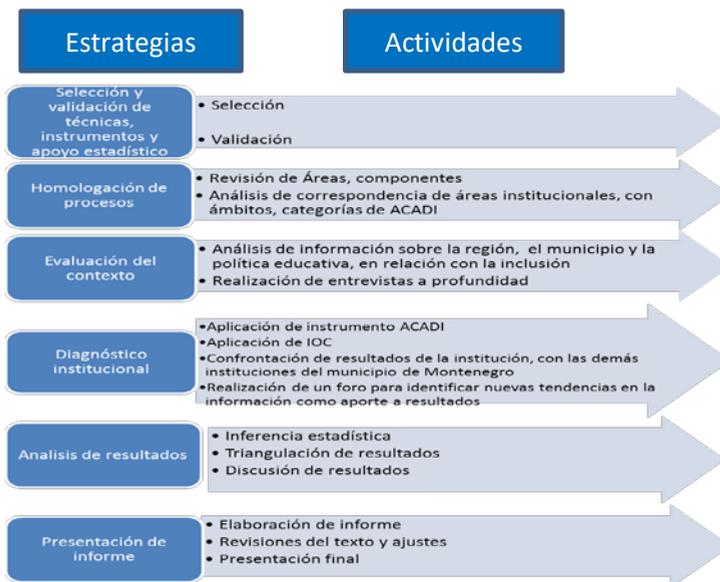
hacia un cambio de actitud que revalorice sus sentimientos de competencia hacia el logro de una verdadera educación inclusiva" (Jiménez et al., 2018, p. 215).

Con todo lo anterior resulta evidente la necesidad de evaluar los procesos de formación docente, reflexionar sobre ellos y emprender acciones para mejorarlos, con miras a fortalecer las competencias cognitivas y pedagógicas, pero también los valores de los maestros en formación. Asimismo, resulta necesario reflexionar con los profesores en ejercicio sobre su apropiación de los postulados y valores de la inclusión, qué tan comprometidos están a salir de su zona de comodidad y cómo se puede pensar y crear una educación inclusiva desde perspectivas mucho más acordes con las necesidades de la sociedad actual. En ese sentido, a continuación, se expone el método empleado en esta investigación y algunos resultados preliminares que dejan entrever cómo están entendiendo y pensando los valores inclusivos los profesores de una institución educativa en el departamento del Quindío, Colombia.

3.-Metodología.

El diseño de la investigación es mixto (cuantitativo y cualitativo); permite presentar estadísticas y conclusiones objetivas y de carácter científico; en ella se definen los instrumentos apropiados y convalidados mediante un juicio de expertos para aplicación en el contexto: Autoevaluación de Centros para la atención a la diversidad y la inclusión (ACADI), elaborado por Arnaiz y Guirao (2015), validado para España y convalidado para Colombia. El trabajo de campo que permite interactuar con el objeto de estudio se realizó en los grados de preescolar y primero del centro educativo Instituto Montenegro, sede Rafael Uribe, situado en el municipio de Montenegro, departamento del Quindío. Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS V.23, de la IBM, avalado por la universidad UNINI como instrumento confiable en el tratamiento de datos para investigación científica. Las estrategias generales de la investigación se resumen en la ilustración 1.

Ilustración 1. Estrategias de investigación tesis doctoral.



Fuente: Elaboración propia.

Para generar los resultados concernientes a este artículo, a partir de la aplicación del instrumento ACADI a los 8 docentes de los grados preescolar y primero del Instituto Montenegro, se seleccionó el Indicador: A.1.1. "Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa: Un conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos" (Arnaiz y Guirao, 2015, p. 73), perteneciente a la categoría Proyecto de centro, en el ámbito denominado Contexto escolar.

Las preguntas correspondientes a esta categoría se enumeran a continuación:

Indicador: A.1.1. Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa. Un conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos.

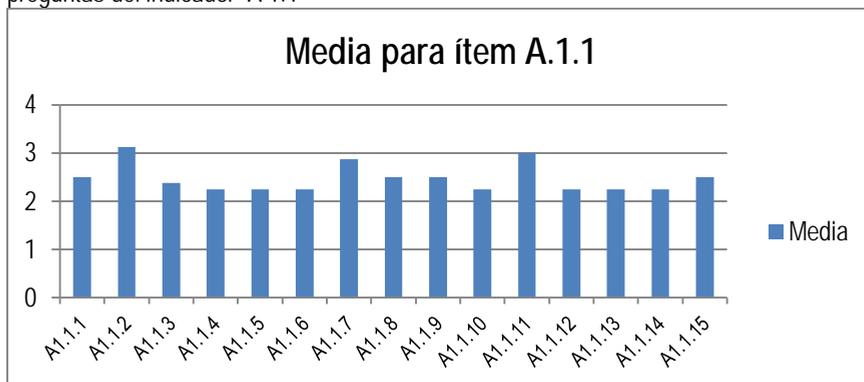
1. El profesorado tiene una actitud favorable a la incorporación al centro, de alumnado con necesidades especiales o características diferentes.
2. El alumnado intenta ayudar a los compañeros que tienen más dificultades
3. Las familias no tienen inconvenientes en que en las clases de sus hijos haya niños de diferentes culturas
4. Las familias disponen de información transmitida por el equipo directivo, sobre los fines y objetivos que persigue el centro escolar
5. Existe un buen clima de convivencia en el centro, entre alumnos, profesores y padres.
6. El profesorado posee amplia información sobre las características personales, familiares y escolares de sus alumnos.
7. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto

8. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.
9. La Institución Educativa se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
10. El profesorado y los miembros del G.E. comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con "necesidades educativas especiales"
11. Se muestra al alumnado que puede aprender, si se lo propone, en cualquier área curricular.
12. Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo
13. La familia comparte con la Institución Educativa los valores que esta promueve.
14. El PEI contempla:
 - Plan de acción tutorial
 - Plan de adaptación y acompañamiento.
 - Plan de convivencia.
 - Las medidas de atención a la diversidad.
 - Principios de no discriminación e inclusión educativa.
15. El profesorado considera que los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo deben compartir aula y curriculum con el resto del alumnado.

4.-Resultados.

Los resultados para 12 preguntas (80%), no superaron la media de 2,5 (escala Likert de 1 a 4), como se observa en el gráfico 1.

Gráfico 1. Distribución porcentual puntuación de docentes para ámbito A, para preguntas del indicador A 1.1



Fuente: elaboración propia (2018).

Que solo el 20% de las respuestas se ubiquen por encima de la media, sumado a las bajas calificaciones en el 80% de las preguntas realizadas a los docentes es preocupante, pues indica que hay percepciones y/o vivencias negativas con relación a los valores inclusivos en esta institución educativa. A continuación se dan detalles de las preguntas más relevantes en el estudio y se presenta un primer análisis de este indicador fundamental para la inclusión.

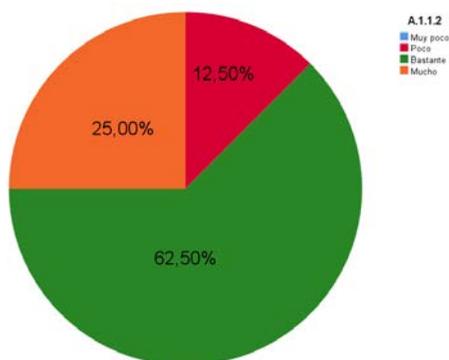
4.1.-Valores inmersos en cada pregunta del indicador.

Los valores predominantes, extraídos a partir de la recopilación presentada en la Tabla 1, que se identifican en cada uno de los ítems son:

- Derechos
- Participación
- Equidad
- Aprendizaje
- Comunidad
- Respeto a la diversidad
- Logro
- Igualdad

Al valorar las respuestas, las preguntas que recibieron menores puntajes son las que mayores valores involucran.

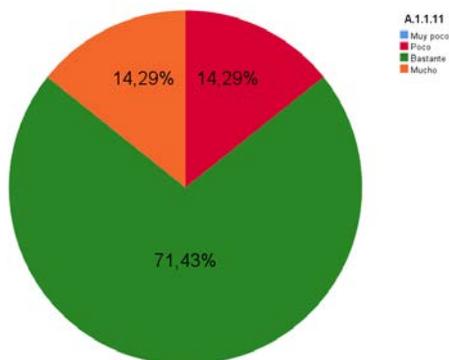
Las tres preguntas que recibieron puntuación mayor (2, 7 y 11), aunque no superaron el valor de 3, están referidas al componente “estudiante” de la tríada, en relación con los valores de solidaridad y equidad, con énfasis en la convivencia y las expectativas que tienen los docentes respecto al desempeño de los estudiantes (gráfico 2).



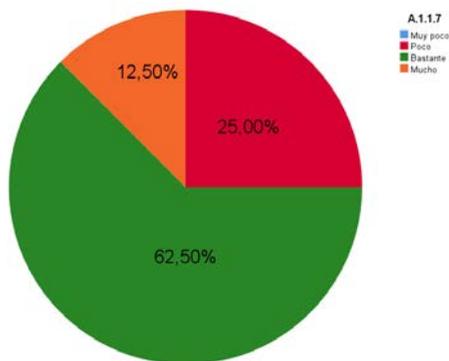
En el resultado de la pregunta 2: “El alumnado intenta ayudar a los compañeros que tienen más dificultades”, se observan percepciones positivas que involucran valores como la solidaridad, respeto a la diferencia y cooperación; sin embargo, persisten, como en la mayoría de las respuestas, discrepancias entre los docentes, acerca del reconocimiento de dichos valores.

En el gráfico 3 se presentan los resultados de la pregunta: “Se muestra al alumnado que puede aprender, si se lo propone, en cualquier área curricular”. La percepción sobre el apoyo a las expectativas de los estudiantes es mayoritaria, lo que evidencia

valores de equidad, derechos, aprendizaje, respeto a la diversidad, logro y confianza. Subsisten percepciones que se alejan de este resultado ideal.



En cuanto a la pregunta 7 que enuncia: "El profesorado y el alumnado se tratan con respeto", las respuestas de los docentes también afirman valores de equidad, derechos, respeto a la diversidad. Se asume que estos valores permean las actividades de aula y las relaciones de convivencia escolar.

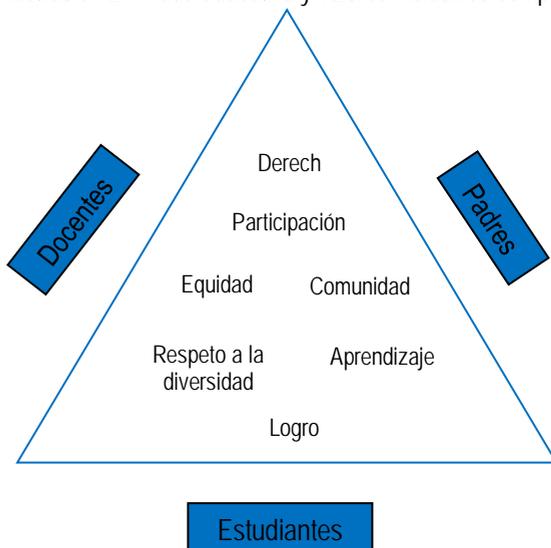


Las demás respuestas indican poca consideración sobre los valores inmersos en las prácticas inclusivas; así mismo, sus apreciaciones se alejan de las propuestas de inclusión del centro educativo. Se deja entrever que no hay consenso entre los docentes sobre las decisiones pedagógicas y las actividades de aula, para lograr una educación de calidad; se alejan de un núcleo común de actuación, en la que prime el respeto hacia la diversidad.

Al analizar los valores que se develan en cada una de las preguntas, se agrupan aquellos que son compartidos en la percepción de los docentes, respecto a sus actuaciones, las de los padres y de los estudiantes.

En la Ilustración 2 se presentan dichos valores.

Ilustración 2. Tríada educativa y valores inclusivos compartidos.



Fuente: elaboración propia (2018).

Aunque los componentes de la tríada educativa Docentes-directivos, padres y estudiantes comparten, según los profesores encuestados, estos valores, no se reflejan de la misma manera en todas las respuestas, que evidencian aspectos deficitarios: no alcanzan a dimensionar los valores inclusivos en su práctica; no establecen los peligros que corren los niños por tener infraestructuras inadecuadas, ni los daños psicológicos que pueden ocasionar en los niños por desconocimiento o falta de formación y actualización frente a la educación inclusiva y en algunos casos, sus respuestas se muestran en contravía de los propósitos de la política pública.

5.-Discusión de resultados.

Los resultados de este análisis evidencian percepciones poco comprometidas con los valores de la inclusión; un débil conocimiento sobre los conceptos asociados y divergencias en el grupo de docentes que orientan los grupos de preescolar y primaria en el centro educativo.

Estos descubrimientos llevan a plantear que el reconocimiento de los valores implícitos o explícitos en las políticas escolares (y con ellas en el currículo y las prácticas educativas), es indispensable para aumentar la calidad de la educación inclusiva en una escuela. Y aquí se concuerda con Stabback (2016), quien planteaba que el aprendizaje en las escuelas se da por medios previstos y no previstos, los primeros se refieren a la parte formal (currículo, práctica en el aula, evaluación, etc.), mientras el aprendizaje que se da por medios no previstos (currículo "oculto") ocurre en la interacción cotidiana, dentro o fuera del aula, y está mediado por los valores, las creencias y las ideas subyacentes a la sociedad en general. Así los niños

aprenden estructuras sociales (prejuicios, ejercicios de poder, patrones culturales, relaciones sociopolíticas y económicas, etc.) por medio de la observación y la interacción con los demás niños y con los adultos (Stabback, 2016, p. 8).

La formación de los docentes, entonces, se debe enfocar a la apropiación de las propuestas del centro educativo en relación con la inclusión, iniciando con el reconocimiento de los valores inclusivos, que se verá reflejada, como lo proponen Booth, et al. (2000) en cuestionamientos de su propio quehacer y sus actitudes en relación con la inclusión de todos los niños y en las estrategias, actividades y sistemas evaluativos que realizan.

6.-Conclusiones.

Como se observó en los resultados, los valores que los docentes reconocen en sí mismos y en la comunidad educativa son poco afines con la inclusión y en algunas ocasiones hasta la contradicen abiertamente. Esto puede indicar problemas en la formación del profesorado, estructuras de gestión inadecuadas e incluso falta de motivación por parte de docentes, directivos y padres por valorar las diversidades humanas de la comunidad, para transformar los mecanismos que excluyen o discriminan a algunos de sus miembros por sus capacidades, características, cultura, identidad, etc. (Duk y Murillo, 2016).

Por lo anterior, será necesario continuar comparando estos resultados parciales con los resultados del resto de este estudio y con otras investigaciones, para que, a partir de la mirada de docentes, estudiantes y padres, se superen los desafíos en la búsqueda de la conformación de una verdadera aula inclusiva, un centro inclusivo y una sociedad inclusiva.

Los valores inclusivos no deben pertenecer únicamente a la propuesta de educación inclusiva, sino a todo el contexto social en general. El reto en la formación inclusiva de los docentes debe ser: todas las aulas inclusivas, todas las escuelas inclusivas y toda la sociedad inclusiva. Y el trabajo empieza por su propia subjetividad (creencias, ideas, percepciones, valoraciones, etc.).

7.-Referencias.

- Arias, A. (2014). Cuestiones más que conceptuales sobre la inclusión educativa en Colombia. *Revista Entramados Educación y Sociedad*, 1(1), pp. 191-201. Mar del Plata, Argentina.
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Biktagirova, G. F. & Khitryuk, V. V. (2016). Formation of Future Pre-School Teachers' Readiness to Work in the Conditions of Educational Inclusion. *International*

Journal of Environmental & Science Education, 11(3), pp. 185-194.
Recuperado de:
<https://eric.ed.gov/?q=inclusion+AND+preschool&ft=on&id=EJ1092221>

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de:
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14.

Durán Gisbert, D. y Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva [sic]: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de:
http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_DuranGisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1

García, G. (2014). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), pp. 77-93.

Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 "Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 9(2), pp. 18-36. ISSN (impreso): 1889-4208. Monográfico. Recuperado de:
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/48>

Jiménez Ruiz, M., Rodríguez Navarro, H., Sánchez Fuentes, S. y Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>

Karakaya, E. G. & Tufan, M. (2018). Social skills, problem behaviors and classroom management in inclusive preschool settings. *Journal of education and training studies*, 6(5), 123-134.

Moliner Miravet, L. y Moliner García, O. (2017). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudios de un caso. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33. Recuperado de:
<http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/170/164>

- Operti, R. (2013). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. Lima: Proyecto Libro Digital.
- Plancarte, P. (2016). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad. Reflexiones en progreso N° 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. UNESCO – Oficina Internacional de Educación (OIE). 40 p. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>
- Stainback, S. y Stainback, W. (eds.). (2007). *Aulas inclusivas. Una nueva manera de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea ediciones.
- York, J., Giangreco, M. F., Vandercook, T. y Macdonald, C. (2007). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En: Stainback, S. y Stainback, W. (eds.). *Aulas inclusivas. Una nueva manera de enfocar y vivir el currículo* (pp. 119-133). Madrid: Narcea ediciones.