

EXPECTATIVAS Y VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS

LOZANO, Delia María
GONZÁLEZ, Federico
MEDINA, Karina
MOLINA, María Laura

Universidad Católica de Córdoba
Facultad de Educación

El presente trabajo responde a un sub-tema que se inserta en la Línea de Investigación "Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas" aprobada por la UCC-CONICET. El objetivo de este sub-tema es identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.

El problema que abordamos en esta presentación es: ¿El nivel de expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado de escuelas primarias por parte de sus docentes promueven la construcción de escuelas inclusivas?

En función de esto nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- *identificar indicadores que den cuenta de las expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado por parte de los docentes de 20 escuelas primarias de gestión estatal, a partir de las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares*
- *describir aquellos aspectos referidos a las expectativas y valoración hacia los estudiantes que podrían incidir en la atención y respeto a la diversidad.*

Inclusión Educativa - Escuela Primaria Pública - Valoración de los Estudiantes.

Introducción

Esta investigación se articula con la Carrera de Especialización en Inclusión Educativa de personas con discapacidad y se inscribe como sub-eje dentro de la línea de investigación "Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Políticas y Prácticas" (UCC-CONICET). El objetivo de este sub-eje es identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.

En este marco los estudiantes de la carrera realizaron su Trabajo Final Integrador - TIF- en relación a escuelas de nivel primario de gestión pública de Córdoba de la ciudad de Córdoba o diferentes localidades de la provincia. Para la elaboración de dicho TIF los estudiantes aplicaron las encuestas del *Índice de Inclusión* de Booth y Ainscow (2000) a estudiantes de 6^{to} grado, familias, docentes y directivos de la escuela, como también a profesionales de apoyo¹¹² que asisten a la misma. Cada estudiante elaboró un estudio de caso de la escuela y realizó una propuesta de intervención para la mejora de los procesos, en miras a una educación inclusiva de calidad.

En esta presentación se retoma los aportes de los datos recabados por los cuestionarios aplicados a los directivos, docentes, familias y profesionales de apoyo a la inclusión de 20 escuelas de gestión estatal de la Provincia de Córdoba (10 de capital y 10 del interior de la Provincia), focalizando en las expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado de escuelas primarias por parte de sus docentes

El problema que abordamos en esta presentación es: ¿El nivel de expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado de escuelas primarias por parte de sus docentes promueven la construcción de escuelas inclusivas?

En función de esto nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- identificar indicadores que den cuenta de las expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado por parte de los docentes de 20 escuelas primarias de gestión estatal, a partir de las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares
- describir aquellos aspectos referidos a las expectativas y valoración hacia los estudiantes que podrían incidir en la atención y respeto a la diversidad

Referentes teórico-conceptuales

La educación inclusiva es la educación general transformada para atender y enseñar a todos, en la diversidad y para la diversidad. Es un cambio radical que implica modificar concepciones, proyectos, currículos, formación docente, cambios que contemplen diversidad de modos de aprender dentro de la escuela y el aula común. En este sentido, la escuela inclusiva y el aula inclusiva darán respuesta educativa a todo el alumnado, desde la convivencia recíproca en grupos heterogéneos. (Yadarola, 2015).

Lopez Melero (2012) plantea con claridad que “en el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia, y parece lógico que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma”.

¹¹² En Argentina los procesos de inclusión escolar o de integración son apoyados por profesionales que, en general, son externos a la escuela común.

Queda claro, que en la escuela, la diversidad es la norma y no la excepción, por lo que se deberían diseñar propuestas educativas, culturas institucionales, donde se brinden oportunidades justas e iguales para aprender. (CAST, 2008). Si se piensa en un currículo diseñado universalmente desde un comienzo, para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de personas, el mismo debería ser el resultado de un trabajo en equipo donde todos los miembros de la comunidad educativa estén involucrados activamente tanto en el diseño como en su aplicación atravesando cada establecimiento educativo y al sistema en sí mismo.

La inclusión a menudo exige un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio requiere tiempo y supone una reevaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales. La sensibilización supone tanto una mejor comprensión de la educación inclusiva como sociedades más tolerantes y comprensivas. Las políticas nacionales sobre inclusión, los sistemas de apoyo locales y las modalidades de planes de estudios y de evaluación adecuadas son importantes con miras a crear el contexto necesario para la promoción de la inclusión (UNESCO, 2009).

En respuesta al tema de análisis y lo investigado sobre ello, se desprende lo importante de recuperar conceptos que ayudan a pensar en prácticas reales e inclusivas que permiten mejorar la calidad de enseñanza y vida de *todos*, en particular en estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Focalizando la mirada en la valoración y actitud frente al proceso que implica la Inclusión. Entendemos por actitud a “una idea cargada de emoción que predispone a una clase ante un determinado estímulo” (Triandis, 1971) “Si las actitudes son negativas se pueden modificar y/o transformar y desarrollar actitudes más positivas, ¿cómo?, a través de diversos modos de hacer, como el condicionamiento instrumental, el modelado o el refuerzo vicario, la formación e información” (Verdugo, 1994-1995)

Una de las variables de análisis surge de la cultura institucional, de aquellos principios y normas que dan lugar y aprendizaje a la diversidad. Es decir, una *Cultura de la Diversidad* (López Melero, 2006) la cual implica que “el discurso trascendente sea para comprender que todas las personas diferentes deben de tener la misma oportunidad para pertenecer y aprender en su mismo colectivo”. Para ello, los valores como el respeto, la solidaridad y la justicia se hacen eco de este concepto. El reconocimiento de esta “cultura de la diversidad” es Responsabilidad Social de la escuela.

La Responsabilidad Social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en el entorno. Se trata de una voluntad ética e interesada a la vez de hacer las cosas bien para que todos los beneficiarios internos y externos de los servicios de la organización estén bien. La búsqueda de coherencia moral entre el discurso y la práctica académica e institución es la meta del diagnóstico del ethos general oculto de la institución.

En este trabajo de investigación se toma como instrumento de recolección de datos los cuestionarios propuestos en el Índice de inclusión elaborado por Booth y Ainscow (2000). Estos autores identifican en el desarrollo de escuelas inclusivas, tres dimensiones que se superponen entre sí: política inclusiva; cultura inclusiva y prácticas inclusivas. A partir de estas dimensiones elaboraron este índice de inclusión, identificando indicadores que hacen al desarrollo de escuelas inclusivas, como guía para la autoevaluación institucional. El poder mirar hacia el adentro de la institución en sus tres dimensiones política, práctica y cultura, impacta en el modo de hacer las cosas generando propuestas de superación para el desarrollo de una escuela para todos.

Aspectos metodológicos

El principal objetivo de esta investigación es:

Identificar políticas, culturas y prácticas inclusivas en escuelas primarias cordobesas de gestión estatal, comparando las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares y estudiantes.

Los objetivos específicos de esta presentación son:

- identificar indicadores que den cuenta de las expectativas y valoración de los estudiantes de sexto grado por parte de los docentes de 20 escuelas primarias de gestión, a partir de las opiniones de docentes, directivos, profesionales de apoyo, familiares
- describir aquellos aspectos referidos a las expectativas y valoración hacia los estudiantes que podrían incidir en la atención y respeto a la diversidad

El diseño metodológico es exploratorio-descriptivo, ya que se pretende el análisis de la realidad en relación a la temática, dando énfasis en la descripción de lo observado. Este tipo de estudio permite recopilar información teórica y empírica para establecer prioridades entre problemas y definir con mayor claridad hipótesis para futuros trabajos.

Se trata de una investigación aplicada en tanto busca, a partir de lo investigado, proponer mejoras que tengan un impacto positivo para hacer efectiva la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el nivel primario.

Se desarrolla además un estudio de corte transversal y cuantitativo, con elementos cualitativos.

Las unidades de observación principales, para esta presentación, son las opiniones de los directivos, docentes, familias y profesionales de apoyo a la inclusión de 20 escuelas de gestión estatal de la Provincia de Córdoba (10 de capital y 10 del interior de la Provincia), vertidas en la aplicación del cuestionario autoadministrado N° 1 propuesto por Booth y Ainscow(2000) en el "Índice de Inclusión".

Los procesos de muestreo son intencionales, es decir, que respondan al interés teórico y referencial de la investigación.

Se han investigado para esta presentación 20 escuelas de gestión estatal, 10 de la ciudad de Córdoba y 10 de otras localidades del interior de la provincia de Córdoba.

En el gráfico N°1 se puede ver el rol de cada uno de los 183 de adultos encuestados, siendo 82 de escuelas de la ciudad de Córdoba y 101 de escuelas del interior de la provincia. En el gráfico N°2 y N°3 se especifica esta distribución.

Gráfico 1: Total de adultos encuestados

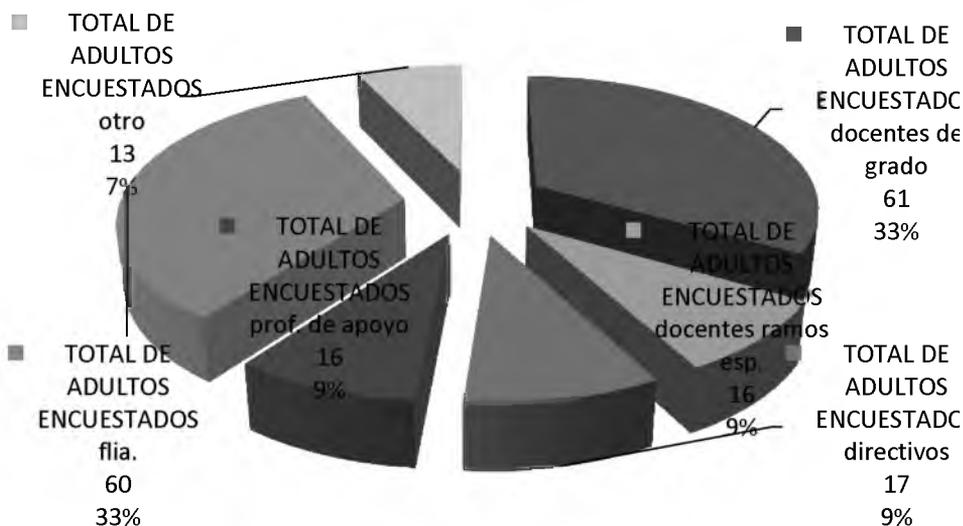


Gráfico 2: Adultos encuestados en escuelas de Córdoba Capital



Gráfico 3: Adultos encuestados en escuelas de otras localidades de la Provincia de Córdoba



Se utilizaron, para el análisis de la inclusión de las escuelas primarias cordobesas, los cuestionarios semi-estructurados y autoadministrados propuestos por Booth y Ainscow en el “Índice de Inclusión” (2000), los que han sido validados en diversas investigaciones y que tiene un reconocimiento internacional por su gran utilidad para indagar las políticas, culturas y prácticas inclusivas institucionales.

Este índice, es un instrumento de gran valor para la autoevaluación institucional, ya que permite identificar aquellos aspectos que se deben mejorar o modificar para la construcción de una escuela para todos. (Booth y Ainscow, 2000).

En este trabajo se profundizó en la aplicación del cuestionario N° 1 (Booth y Ainscow, 2000, pp. 112-115) a 183 adultos de la comunidad educativa de 20 escuelas de gestión estatal de la Provincia de Córdoba. El cuestionario N°1, contiene 45 indicadores, de los cuales se seleccionaron para el presente análisis los siguientes:

A- CREAR CULTURAS INCLUSIVAS

Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado

Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas

El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela

B- ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS

La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado

C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

La evaluación estimula los logros de todo el alumnado

Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje

La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje

Se seleccionaron estos indicadores por la relevancia que se observa en los mismos en cuanto al tema de análisis de esta presentación.

El cuestionario adoptado cruza los indicadores con las siguientes categorías:

Estoy completamente de acuerdo- Estoy de acuerdo. (en el análisis en este trabajo estos ítems se unifican). Estoy en desacuerdo. No contesta

Resultados alcanzados y/o esperados

En esta presentación se analizaron los resultados de los indicadores elegidos, estableciendo una relación entre los mismos y las expectativas y valoración de los estudiantes. Se considera que reconocer en primera instancia el valor de la diversidad en los estudiantes, como una oportunidad rica en sí misma para lograr aprendizajes significativos, donde los saberes, experiencias, recursos, modos, estilos de cada uno, en su individualidad, permiten el enriquecimiento mutuo y el desarrollo integral de cada uno, pudiendo así pensar en una real escuela inclusiva que permita el despliegue de las potencialidades de todos sus estudiantes.

En función de los datos analizados se observa en el cuadro siguiente el impacto de las respuestas a cada indicador seleccionado:

	De acuerdo*	En desacuerdo	No contesta
A- CREAR CULTURAS INCLUSIVAS			
Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado	129	41	13
Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas	128	49	6
El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en la escuela	128	33	22
B- ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS			
La escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado	135	30	18
C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS			
La evaluación estimula los logros de todo el alumnado	152	24	7
Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje	157	23	3
La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje	143	26	14

*En esta categoría se unifican: completamente de acuerdo / de acuerdo

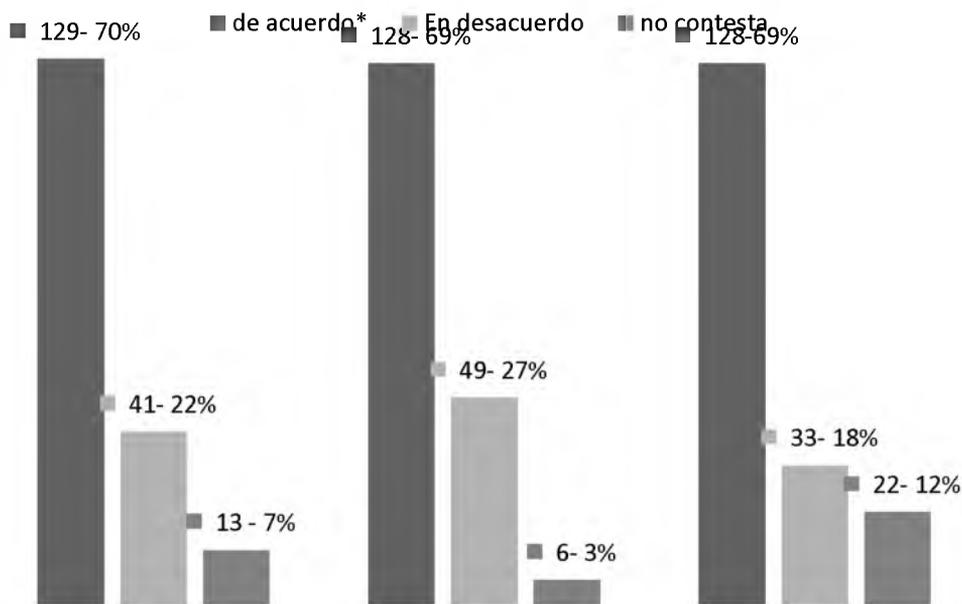
En los datos presentados en cuanto al tema “crear culturas inclusivas”, se observa que en relación a las expectativas sobre el alumnado un 70% de los encuestados está de acuerdo en que se tienen altas expectativas, no obstante hay un 22 % de los encuestados que plantean que esto no ocurre. Porcentajes similares se repiten en el indicador “se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas” ya que 69% están de acuerdo y el 27% están en desacuerdo con esta afirmación. En cuanto a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, un 69% están de acuerdo que el personal intenta eliminarlas, y un 18% en desacuerdo con esta afirmación. (gráfico 4)

Analizando estos datos, se observa que si bien en un promedio del 70% de los encuestados están de acuerdo en que en las 20 escuelas en las que se aplicó el índice de inclusión, se tienen altas expectativas sobre el alumnado, valorando de igual manera a todos los estudiantes y que el personal intenta eliminar todas las barreras al

aprendizaje y la participación, hay un porcentaje no menor (22% promedio) que están en desacuerdo con que se esté generando una cultura inclusiva en torno a estos indicadores.

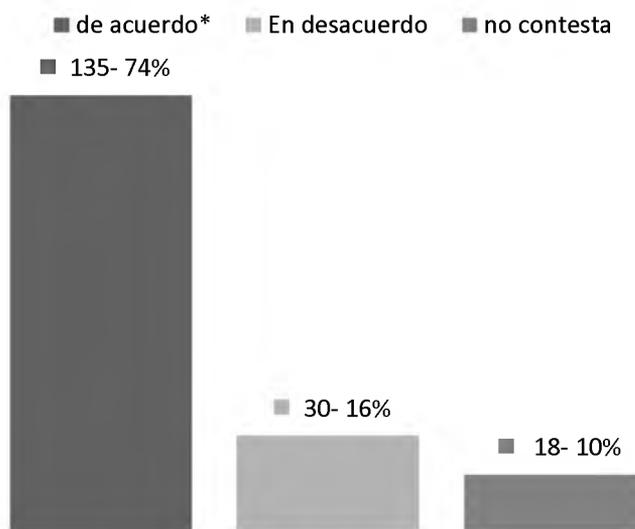
Lo observado nos permite pensar que, en la mayoría de las voces de los actores que respondieron al Índice de Inclusión, la Inclusión educativa deja de ser considerada como utopía y que la ven *materializada* en hechos concretos (indicadores analizados: expectativas, valoración, eliminación de barreras). Sin embargo, hay un 22 % de los encuestados que plantean que aún en la escuela no se dan las condiciones para crear una cultura inclusiva en relación a tales indicadores. Esto nos hace pensar que debemos profundizar en la vivencia de estos adultos que participan de los procesos de inclusión educativa que consideran que aún hay situaciones que no generan una cultura inclusiva. Para poder de esta manera encontrar aquellos aspectos que hay que mejorar y que marcan una distancia entre el discurso de la inclusión y la vivencia de la inclusión, lo que nos plantea el interrogante: ¿Educamos para la inclusión o planteamos una educación sin exclusiones? (Echeita, 2006)

Gráfico 4: Culturas inclusivas



En relación al tema de políticas inclusivas, en cuanto al indicador “la escuela organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado” se observa un acuerdo del 74%, sin embargo el desacuerdo es de un 16% de los encuestados. Lo que confirma que si bien hay un postura que favorece la inclusión, continúan existiendo dentro de la escuela vivencias que hablan de no reconocimiento de las necesidades de cada estudiante en relación al valor que da el poder aprender. (gráfico 5)

Gráfico 5: Políticas inclusivas



En cuanto al eje de “Prácticas inclusivas”, se observa que si bien la mayoría de los encuestados (83%) plantean que en las escuelas analizadas se estimula través de la evaluación el logro de todo el alumnado, hay un porcentaje de un 13 % de los adultos participantes de este trabajo que consideran que esto no ocurre, quiere decir que hay estudiantes, que en la mirada de los adultos que acompañan sus proceso, no se sienten estimulados en sus logros. Porcentajes similares se observan en el indicador “se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje” (86% de acuerdo, 12% en desacuerdo) lo que nos hace pensar que si bien la mayoría de los estudiantes se sienten implicados en su proceso de aprender, existen algunos estudiantes que no tendrían esta vivencia. En cuanto al indicador “la diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje”, la mayoría de los encuestados (78%) plantean

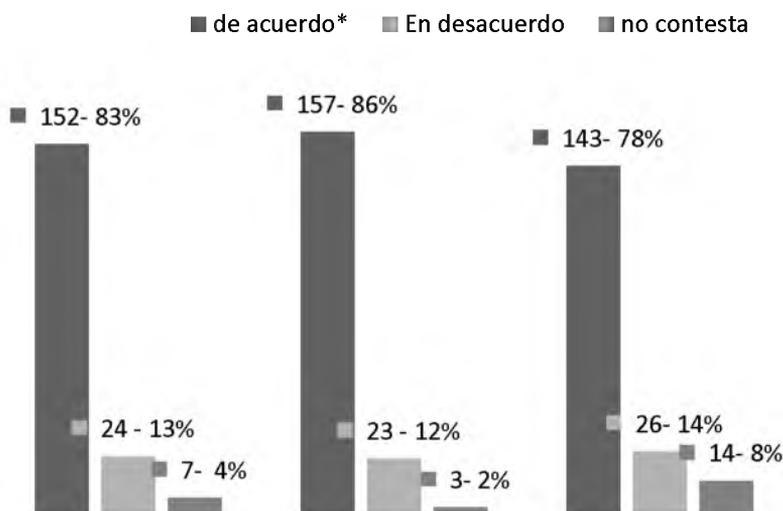
acuerdo, no obstante hay un 14% de los mismos que no están de acuerdo en que se toma la diversidad como un recurso. (Gráfico 6).

A partir de lo expuesto, se analiza que es necesario seguir reflexionando en relación a la evaluación, posibilidad de aprendizaje y riqueza para seguir pensando modos de enseñar y ser representado ese aprendizaje en cada uno de los estudiantes.

En la observación directa de procesos evaluativos que se llevan a cabo dentro de las escuelas, queda de manifiesto que la reproducción memorística de conceptos sigue siendo el común denominador en muchos espacios escolares.

Es necesario entonces repensar en la evaluación de los estudiantes y sus diferentes formas para hacerlo, lo que implica una actitud docente flexible que respeta la singularidad de los estudiantes para dar mejor respuesta a sus necesidades, mirando siempre aquello que puede, que lo hace superarse.

Gráfico 6: Prácticas inclusivas



Lo analizado lleva a la reflexión que las expectativas hacia el alumnado deben tener un destino hacia lo inclusivo, es decir asumir la responsabilidad social hacia un estudiante con mirada positiva y de riqueza pedagógica - didáctica hacia todo el colectivo. En la actualidad aún se observa en las escuelas que estudiantes en condiciones de vulnerabilidad siguen situados en lugares apartados dentro del aula junto a su docente de apoyo, a quien se le otorga el rol de ser el referente absoluto del

niño, el lugar del docente exclusivo de ese estudiante, estando sólo en su mirada y función la acreditación o no acreditación de sus procesos de aprendizaje. Es claro que ese rol no responde al paradigma de la inclusión, ya que, desde esta postura paradigmática, el profesional de apoyo trabaja junto al docente de *todos* los estudiantes, para apoyar que la dinámica áulica genere procesos de aprendizajes accesibles para todos en igualdad de oportunidades.

El acompañamiento y seguimiento de las escuelas hacia *nuevos modos de ser y estar* en una comunidad se hace necesario para articular mejores conceptos de enfoque inclusivo, y sobre todo para lograr *nuevas identidades institucionales* respecto a la atención a la diversidad.

Reflexiones finales

Mirar la escuela desde otra perspectiva, reconocer aquellos aspectos que son percibidos como barreras, que no favorecen a la motivación y tampoco a una convivencia en equilibrio y con equidad para todos, ha sido un impacto significativo. Se observa aún la resistencia a ser parte de esta transformación, pero sabemos que estamos transitando el camino.

Siempre la respuesta cuando se indaga el respeto a la diversidad puntúa de manera significativamente alta. Sin embargo, se siguen oyendo restricciones para el acceso y también para la permanencia de algunos estudiantes cuando la escuela no puede poner en las políticas y prácticas la valoración necesaria a los destinatarios que más necesitan ser percibidos a través de diversidad de estrategias. De la misma manera, las *expectativas* puestas en el alumnado se ligan con las actitudes que el docente tiene frente a la tarea de educar. Toda acción imprime un sello en el otro, que lo habilita o no a superarse y a transitar procesos educativos. “Es en la mente donde residen los valores y principios éticos de esas mismas personas, donde debemos construir los baluartes de la inclusión. El gran desafío no es otro que el de una fuerte *alfabetización ética* en aquellos principios y valores que sostienen la inclusión educativa.” (Echeita, 2015)

Por lo tanto, la cultura inclusiva debe construirse en un colectivo que arme y promueva redes que faciliten el proceso inclusivo de los estudiantes en todos los ámbitos de la sociedad.

Dicha cultura debe mirarse a la luz de las prácticas docentes a través de la formación y puesta en acción de un currículo que visibilice a *todos*. Muchos de ellos, aluden que la escasa formación sobre necesidades educativas de ciertos estudiantes resulta ser una barrera para lograr aprendizajes y participación en los mismos. De acuerdo a las investigaciones que refieren el tema, un importante número de docentes sostienen que la formación y la disponibilidad de recursos en el aula mejoran y

umentan la actitud docente. Uno de esos recursos, son los docentes de apoyo y equipos especializados. Sin embargo, cuando las condiciones no son las óptimas para un buen desarrollo profesional, es allí cuando todo el constructo institucional debe retroalimentarse, aún más, en experiencias y formación para brindar un servicio que impacte, desde la ética de la acción y el lenguaje referido a la Inclusión Educativa, en aprendizajes y participación de todos, sin condiciones.

La responsabilidad social frente a la inclusión educativa, en la que se piense en una escuela para todos, se corresponde con el modelo social o “de derecho” que se presenta en cierto modo en la actualidad como un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar. La sociedad es la que debe ser pensada, diseñada, adaptada para hacer frente a las necesidades de cualquiera de sus miembros.

Referencias bibliográficas

- Blanco Guijarro, R. (1999). *Hacia una Escuela para Todos y con Todos*. Boletín 48, Proyecto Principal de Educación, Santiago: Chile.
- Blanco Guijarro, R. (2009): *La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas*. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. MARCHESI, A.; Tedesco, J. C. y Coll, C. Madrid: Fundación Santillana/OEI, pp. 87-99.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- CAST (2008) *Guía para el Diseño Universal del aprendizaje*.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea Ediciones
- López Melero, M. A (2012) *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos* Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 131-160.
- Skliar, C. (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*.
- Triandis, H. C (1971) *Attitude and attitude change*. New York.
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*
- Vergugo, M. A. (1994) *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Yadarola, M. E. (2015) *Educación Inclusiva Y Diseño Universal para el aprendizaje de todos*.