

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde un sistema de apoyo individual hacia un sistema de apoyo institucional, una perspectiva sistémica/otra forma de entender y asumir el apoyo.

Dora Inés Arroyave Giraldo¹

¹ Doctora en Pedagogía. Docente-Universidad de San Buenaventura. Medellín – Colombia.
diarroyave@hotmail.com

1. MODELOS DE APOYO INSTITUCIONAL/MODELOS ORGANIZATIVOS

Entendiendo por “apoyos” *todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una Institución Educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado*, vemos entonces que el apoyo brindado en y a la escuela ha sufrido importantes transformaciones tanto en su organización, como en la propia concepción del mismo.

De una concepción del apoyo como intervención educativa de tipo terapéutico, remedial y/o rehabilitatorio² ejecutada por expertos, con carácter más paliativo que preventivo y dirigida no tanto a la institución escolar sino a los alumnos individualmente; ha empezado a replantearse el *apoyo institucional* como una acción educativa más, que se articula al Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la que pueden participar los distintos miembros de la comunidad educativa, y que puede dirigirse a cualquier ámbito, área, o persona de esa misma comunidad.

El siguiente esbozo de análisis de tres modelos de apoyo a la escuela³ ejemplifica distintas alternativas al denominado modelo de apoyo individual y posibilita el replantear algunas de las peculiares características y posibles aportaciones de cada uno de los distintos tipos de Apoyo Institucional y en ese sentido, generar en los múltiples contextos en particular, la reconstrucción de respuestas de intervenciones educativas con carácter sistémico, centradas en lo institucional y sensibles a la diversidad en general.

1.1 El Modelo de Apoyo Colaborativo Individual (Gortázar, 1994; Lunt, Evans, Norwich y Wedell, 1994; Parrilla, 1996), se basa en la ayuda mutua que se prestan profesores de un mismo nivel o etapa educativa para atender las necesidades individuales de los alumnos. Uno de los supuestos básicos de este modelo, y que lo diferencia del modelo de apoyo terapéutico es la relación colaborativa que se establece entre los profesores que desarrolla el apoyo, diferenciándose así de las relaciones jerárquicas y experta del modelo terapéutico.

² En América Latina, todavía existe una tendencia a percibir la educación de las estudiantes con discapacidad como remedial o rehabilitatoria. Es decir, la educación tiene que *'curar o arreglar'* aquellos aspectos de las estudiantes que no *'funcionaban correctamente'*. Esta perspectiva todavía permanece arraigada en muchas actitudes y prácticas de las profesionales y docentes. UNESCO, 2001. Citado por LÓPEZ V., A. FOMENTANDO LA REFLEXIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ESTUDIOS DE CASO EN CHILE. En: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2. pp .172-190.

³ Los investigadores de la Universidad de Sevilla abordan los tres estudios de caso a nivel de centro o inter-centros en los que la unidad de análisis fue el sistema de apoyo desarrollado para dar respuesta a la diversidad. La comunicación se presentó en las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, desarrolladas en Salamanca-España por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Veáse en: GALLEGO, C. y HERNANDEZ, E. El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores. En: M.A. VERDUGO Y F., J., URRIES (Coords.) Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Amarú, 1999, pp. 563-580

Aunque su foco de atención siga siendo la intervención directa sobre el alumno, se desarrollan nuevos planteamientos sobre el apoyo y los roles que desempeñan los profesionales que intervienen. Así, ya no se identifica el desarrollo del apoyo con la figura de un experto, como pudiere ser el maestro de apoyo o un especialista externo a la institución, sino que se asume el apoyo como tarea de cualquier docente que intervenga en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos a su cargo.

Desde este planteamiento del apoyo, Gortázar (1994), identifica distintos sistemas organizativos de apoyo colaborativo (apoyo realizado por el profesor tutor y profesor de apoyo), que diferencia según el tiempo (cuándo) y espacio (dónde) en que se desarrolla la intervención que se hace sobre el alumno. Lo anterior se sintetiza en la siguiente figura:

Apoyo fuera del aula y previo a la explicación del tema en el grupo/clase.	Apoyo simultáneo dentro del aula ordinaria.
Apoyo posterior a la explicación del tema en el grupo/clase.	Apoyo fuera del aula previo y posterior a la explicación del tema en el grupo/clase.

Figura 1. Sistemas Organizativos de Apoyo. (Gortázar, 1994)

En otros casos el Modelo de Apoyo Colaborativo Individual se desarrolla con la participación de profesores de distintos centros educativos que se reúnen para estudiar y analizar colaborativamente casos individuales de alumnos con necesidades educativas especiales. Lunt, Evans, Norwich y Wedell, (1994) han ejemplificado en el Reino Unido experiencias de este tipo. Por su parte en Italia y en España, el proyecto ROMA, bajo la dirección de López Melero y Nicola Cuomo, desarrolla también actividades de apoyo de este tipo.

1.2 Modelo de Apoyo entre Colegas (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Chaflán y Van Dusen Pysh 1989; Parrilla y Daniels, 1998; Stringer y otros 1992), consiste en la creación y desarrollo, en el seno de la institución escolar, de pequeños grupos de profesores que ayudan colaborativamente a analizar y diseñar estrategias de solución a problemas que sus propios compañeros les plantea.

Se han desarrollado en la práctica distintas formas y orientaciones de llevar a cabo este modelo, una de ellas es la propuesta de Chaflán y Van Dusen Pysh (1989) en Estados Unidos, quienes detectaron la necesidad de ayudar a los profesores a maximizar las oportunidades para que todos los alumnos fueran atendidos en el ambiente menos restringido, creando en las escuelas los llamados “grupos de asistencia de profesores” para apoyo al profesorado. En el área de la psicología educativa, en Newcastle (Reino Unido), Stringer y otros (1992) han desarrollado una propuesta formativa encaminada a proporcionar a los profesores las necesarias competencias para apoyar a sus compañeros. Desde las teorías del desarrollo Organizativo, Daniels y sus colaboradores (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Daniels y Norwich, 1992; Parrilla y Daniels, 1998), proponen la creación de un grupo colaborativo de profesores (denominado Grupos de Apoyo entre Profesores) de un mismo centro para apoyar a sus colegas en toda la problemática que les pueda surgir en la práctica.

Aunque el desarrollo de estas propuestas nace desde diversas orientaciones y/o campos de trabajo (psicología, salud mental, pedagogía), comparten algunos principios básicos como son:

- la colaboración entre profesores como estrategia de trabajo
- la necesidad de desarrollar un apoyo cuyo foco sea el docente
- la asunción y valoración del aprendizaje entre iguales
- la búsqueda del desarrollo de una institución educativa inclusiva

1.3 Modelo de Apoyo Inter-institucional (Dyson, Lin y Millward, 1997; Lunt, Evans, Norwich y Wedell, 1994; Parrilla, 1996), el apoyo a la institución se organiza con base al trabajo colaborativo entre distintas instituciones o servicios educativos (Equipos de Especializados, profesores de apoyo, etc). En este modelo son los profesionales de distintos centros y servicios, y no los profesionales de un mismo centro los que son objeto del trabajo colaborativo.

El apoyo se constituye entorno a un grupo de escuelas con una preocupación relativamente estable y constante para compartir algunos recursos y toma de decisiones sobre algún aspecto de la actividad escolar”. Su formula básica varia entre la colaboración entre escuelas a través de proyectos comunes (interacciones esporádicas y breves) o simplemente la utilización común de recursos y profesionales (interacciones intensas y a largo plazo).

Estas actividades se desarrollan por parte de estos servicios de forma integrada y cohesionada. Su actuación se basa en la colaboración y cooperación que se tiene que dar entre los servicios de apoyo con la finalidad de asegurar una atención adecuada a los alumnos que presentan necesidades a lo largo de toda su escolaridad, desde la Etapa de Educación Infantil hasta la educación en la Universidad.

Los principios de actuación en los que se basa el Apoyo Inter-institucional son para Dyson, Lin y Millward (1997) los siguientes:

- la necesidad de colaboración y cooperación entre todos los servicios de apoyo

- la definición de responsabilidades de cada miembro o estamento
- la necesidad de coordinar las distintas intervenciones en los centros
- la unión entre el asesoramiento y los procedimientos de evaluación que se adopten
- la necesidad de una planificación estratégica de intervención
- la necesidad de que exista una unión interna en el desarrollo del trabajo

La eficacia de este modelo se basa en las diferentes perspectivas de trabajo encaminadas todas hacia la cooperación, la cohesión, lo que maximizaría la utilización de recursos personales y materiales en educación. Este modelo de apoyo Inter-institucional se desarrolla en tres ámbitos:

- el alumno particular,
- la atención a la comunidad
- las estrategias de planificación como respuesta.

2. BASES CONCEPTUALES DE LOS MODELOS DE APOYO INSTITUCIONAL.

2.1 Supuesto básico común: todos los modelos de apoyo institucional asumen la colaboración como estrategia básica de trabajo, trasciende el apoyo individual a los alumnos y desarrolla un sistema de apoyo como responsabilidad y tarea de todos y no exclusivo de profesionales expertos.

Se oponen y enfrentan al tradicional modelo de apoyo terapéutico, experto, dirigido a alumnos concretos y desarrollado en la mayoría de las ocasiones, en situaciones especiales y diferenciales con respecto a las prácticas habituales de enseñanza.

El análisis de los tres modelos planteados anteriormente, pone de manifiesto una serie de ideas básicas y comunes que no obstante, tras reconocer la singularidad de un posible caso en particular, puede generar innovaciones en el apoyo. Son pues ideas y tendencias que pueden iluminar nuevas propuestas de intervención educativa.

- *La necesidad de llevar a la práctica nuevas estrategias de apoyo que desarrollen un modelo pedagógico de apoyo a la institución*

Situación problemática: Los modelos tradicionales de apoyo, basados en dar respuestas curriculares específicas a alumnos concretos y aisladas del contexto de desarrollo, se han mostrado insuficientes e ineficaces para atender en un mismo marco y espacio de desarrollo (institución, aula), a todas las necesidades que plantea la diversidad de los alumnos.

Alternativa de solución y/o mejoramiento

Construir y desarrollar proyectos de innovación en el apoyo que parta de las necesidades e intereses de los actores involucrados: profesionales de apoyo, maestros de apoyo, maestros tutores.

Plantear proyectos que aboguen por desarrollo de respuestas globales a nivel institucional que mejoren la respuesta de las instituciones a las demandas que hoy plantea la diversidad educativa.

- *El objeto de apoyo no son los alumnos sino el profesorado de la institución*

Estos proyectos de innovación en el Apoyo tienen como eje de actuación los docentes, adoptando distintas modalidades de apoyo, dirigido a situaciones o procesos concretos que se desarrollan en las instituciones con respecto a la diversidad; es una estrategia de actuación de apoyo que puede desarrollarse en una o varias instituciones de una zona.

- *El asumir un modelo de apoyo desde un enfoque institucional*

La experiencia se puede expandir a otros sectores, a otros alumnos, lo que posibilita que se asuma el Apoyo desde una perspectiva cada vez más amplia y que afecta cada vez más a la institución educativa. Desde estos nuevos planteamientos de “Apoyo en y para la institución”, existe mayor posibilidad de que se produzcan cambios que ayuden a la institución en general a ser autónoma en la atención a la diversidad.

- *El trabajo colaborativo entre profesores es una pieza clave en el desarrollo institucional de Apoyo*

El pilar fundamental en el que se basa el desarrollo de estas experiencias es la colaboración entre profesionales. Cada vez mas, el profesorado va tomando conciencia de la necesidad de abandonar concepciones y formas de trabajo individuales, que se les plantea en el aula.

2.2 La colaboración entre docentes como estrategia de trabajo y desarrollo profesional, permite tener una visión y perspectiva común de toda la vida de la institución y adoptar estrategias de intervenciones comunes y globales que afecten, en mayor o menor medida, a todos y cada uno de los ámbitos y sectores de la institución. Por otro lado, los docentes que participan en estas experiencias señalan que la

colaboración permite así mismo, canalizar y compartir ansiedades, miedos e inseguridades que la propia práctica les genera.

- *Son proyectos que se basan en las relaciones entre iguales y el aprendizaje entre colegas*

Se puede apreciar en los proyectos, que el desarrollo profesional de los docentes va parejo al desarrollo Institucional. A medida que van desarrollando los proyectos de innovación sobre el Apoyo, han ido aprendiendo de los errores, de las aportaciones de los compañeros, de la propia reflexión que conlleva la toma de decisiones en un proceso diseñado, y puesto en práctica por los propios docentes.

El sentimiento de no estar solo, de estar respaldado por los compañeros, ante los problemas que viven en las aulas e instituciones, crea seguridad ante el desarrollo y puesta en práctica de estrategias diferentes a las que habitualmente se llevan a cabo.

Las relaciones entre iguales, horizontales, no jerárquicas entre compañeros son además otra nota común a los participantes en estos proyectos. El apoyo cambia como consecuencia pues, de un análisis y reflexión propia, y no como consecuencia de imposiciones jerárquicas planeadas desde instancias externas a las instituciones.

- *Se desarrollan estrategias de búsqueda de soluciones prácticas a problemas o situaciones conflictivas detectadas por los docentes*

Al tratar problemas concretos que genera la diversidad en las instituciones educativas, se dota de significatividad el trabajo profesional, de forma que existe una mayor implicación y motivación en las tareas que desarrollan los docentes, así como una mayor conciencia de los problemas que se presentan en la institución. Ninguno de los modelos presentados transcurren al margen de la práctica, todos ellos parten, inician y se desarrollan directamente en la misma. Desde esta perspectiva, el ritmo y el tiempo en que se desarrolla todo el proceso de apoyo, es útil y efectivo para docentes y alumnos en tanto se da respuesta inmediata a problemas o situaciones concretas.

- *La valoración positiva sobre el Apoyo Institucional*

Es una valoración positiva que tiene como causa principal, la satisfacción que los docentes alegan tiene el poder traducir y llevar a la práctica muchos de los supuestos que a nivel teórico, sobre la orientación hacia un apoyo curricular, puedan asumir los docentes participantes en estas propuestas.

3. LA DIVERSIDAD EN LAS INSTITUCIONES Y ALGUNAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION EDUCATIVA INSTITUCIONAL

Dentro de las estrategias de intervención educativa, enfocadas en el modelo de intervención institucional se proponen dos tipos de apoyo:

- Apoyo Interno Institucional
- Apoyo Externo Institucional

3.1 El Apoyo Interno Institucional

Se propone el apoyo generado por y para los docentes del equipo institucional. Puede presentarse en lo que se ha denominado:

- **GAEPs.** Grupo de Apoyo entre Profesores.
- Grupos de Apoyo de Profesores Centrados en la escuela
- Modelo de apoyo entre colegas.
- Ética colaborativa en la escuela.

Y el apoyo generado entre los alumnos, denominado la Colaboración entre alumnos, entre estos se presenta:

- Tutorías entre Compañeros
- Métodos de Aprendizaje Cooperativo en Grupo.
- Participación del alumnado en tareas de planificación.

3.2 El Apoyo Externo Institucional

Se propone el apoyo al equipo institucional, generado por los EQUIPOS MULTIPROFESIONALES. Equipos que en el contexto colombiano, se pueden expresar a través de:

- Unidades de Atención Integral. UAI.
- Centros de Servicios Educativos.
- Centros de Asesoría y Apoyo.

En esta modalidad de apoyo se destaca que el énfasis de intervención de los Equipos Multiprofesionales se desenvuelve principalmente en las actividades de:

- Prevención
- Apoyo
- Asesoría
- Colaboración-Investigación
- Intervención Directa Individual, solo cuando es necesario.

De todas formas, en consonancia con Bonilla, Corral y Roca (1996), se concluye que en la actualidad se aboga por un modelo de procesos que deja de centrarse en los alumnos para comenzar a entender la intervención educativa como una serie de

procesos que suceden en un sistema mas amplio sobre el que hay actuar de forma global, o al menos teniendo en cuenta las posibles interacciones entre las distintas partes del sistema para procurar que los resultados de una determinada intervención no se pierda o incluso lleven a obtener salidas no deseadas. En ese sentido la investigación tiene que atravesar todos esos procesos de apoyo tanto internos como externos; por ello conviene que todos los actores-autores involucrados asuman la investigación como una posibilidad de validar, confrontar y/o renovar las diversas opciones de intervención.

La Figura 2. Modelos de Apoyo Institucional. (Arroyave, 2005), ilustra lo anteriormente planteado.

4. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA COMO PROPUESTA DE ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Partiendo del interrogante: *Qué se requiere para generar el desarrollo de practicas pedagógicas que respondan a la diversidad educativa?*, pues es innegable que el reto para hoy, desde la perspectiva pedagógica, es la respuesta a la diversidad educativa, lo cual implica darle cabida a todas y todos en la escuela. Y desde una nueva concepción de apoyo, hoy se sabe que esa concepción, aunque lastimosamente todavía no se da en la generalidad de la práctica; ha evolucionado, y se entiende que los apoyos trascienden de un *'modelo individual'*, centrado en *'arreglar'* los *'problemas'* individuales de los alumnos, hacia un *'modelo institucional'* que enfatiza la necesidad de aprovechar los recursos disponibles en las instituciones y en la comunidad local para responder a la diversidad educativa y sus múltiples necesidades.

En consecuencia, a la hora de pensar el desarrollo de estrategias de intervención educativa institucional, conviene reconsiderar, entre otros aspectos el:

- Planificar estrategias de intervención atendiendo a los principios de la educación inclusiva⁴: no utilizar medidas más segregadoras.

⁴ · La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas. · La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad. · La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como "con Necesidades Educativas Especiales". · La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado. · La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado. · Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad. · La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. · La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades. · La inclusión en

- Considerar en las estrategias de intervención a todas aquellas figuras que actúan en la educación del sujeto, tanto escolares como de otros contextos educativos.
- Reclamar la ayuda de los apoyos desde un enfoque de TRABAJO EN EQUIPO, DE COLABORACIÓN y no de des-responsabilización con respecto al alumno.
- Aprovechar el conocimiento que los alumnos en su heterogeneidad/diversidad nos ayudan a entender y mejorar la práctica en el aula y en la Institución Educativa, en general.

Desde esta perspectiva se plantean dos alternativas de solución y/o mejoramiento:

- *LAS ADOPCIONES EN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA: UNA PROPUESTA DE ACCIÓN AUTO-EVALUATIVA* en los contextos de:
 - Auto-evaluación a nivel institucional
 - Auto-evaluación a nivel de aula/grupo
 - Auto-evaluación a nivel individual
- *LA TOMA DE DECISIONES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA* con nueve etapas que el/los equipo/s institucional/es debe considerar a la hora de proponerse re-crear la institución como un contexto inclusivo.

4.1 LAS ADOPCIONES EN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA: UNA PROPUESTA DE ACCION AUTO-EVALUATIVA

... la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz,

la tarea de *promover*

cambios educativos sistemáticos

para llevar nuestros valores

declarados a la acción.

Booth, 2006

La atención a la diversidad educativa es todo un ejercicio de reflexión que permite redimensionar el contexto y la heterogeneidad educativa. Por un lado el *contexto educativo* que implica la re-construcción de instituciones educativas con proyectos

educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad. Véase BOOTH T., AINSCOW M., y otros. ÍNDICE DE INCLUSIÓN. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO, 2002. Cuadro 5. La educación inclusiva. p. 23

educativos más flexibles y, por otro lado, *la heterogeneidad educativa*, lo cual implica la comprensión y la aceptación de los sujetos/alumnos como sujetos con necesidades educativas individuales, propias de ese ser sujeto único y diverso, inmerso en la unidad de lo humano.

En la Figura 3. Atención a la Diversidad Educativa. (Arroyave, 2000) se puede observar lo planteado frente a la esencialidad de la relación entre las adopciones al proyecto educativo institucional y la atención a la diversidad educativa.

Ahora bien, en los procesos de adaptación y/o adecuación se presentan niveles de concreción o progresión que pueden expresarse desde lo macro a lo micro, es decir, niveles de concreción que pueden desarrollarse desde el nivel institucional, de aula/grupo, hasta el nivel individual. Todos ellos con un sentido claro: posibilitar la inclusión de los sujetos/alumnos y, de este modo, responderle a la diversidad educativa.

Se ampliará un poco cada uno de los niveles de acción auto-evaluativa y los interrogantes que pueden iluminar una posible acción a desarrollar por un equipo de trabajo institucional:

- Acción auto-evaluativa a nivel institucional
- Acción auto-evaluativa a nivel de aula/grupo
- Acción auto-evaluativa a nivel individual

No obstante, se recalca que el espíritu del material propositivo no es precisamente que éste se utilice como un manual rígido, sino que, por el contrario, se espera que los diversos equipos de trabajo de las instituciones educativas haga las adaptaciones y modificaciones necesarias en función de su realidad y características propias, en suma que contextualice el material para acciones más pertinentes que respondan a la diversidad de los alumnos.

4.1.1 LA ACCION AUTO-EVALUATIVA A NIVEL INSTITUCIONAL

A nivel institucional se propone considerar todo el sistema, con sus subsistemas y respectivos componentes para establecer interrelaciones entre estos y, en ese sentido, fecundar nuevas reorganizaciones y las consecuentes transformaciones institucionales.

Se trata de realizar un **análisis crítico** de la práctica institucional en función de la detección de **las barreras para el aprendizaje** y vislumbrar alternativas de solución y/o mejoramiento.

En la Figura 4. Sistema-Subsistemas del Proyecto Educativo Institucional-PEI. (Arroyave, 2000), puede observarse el sistema y subsistemas con componentes propuestos para cada uno de estos.

CONTEXTO INSTITUCIONAL-Proceso de adopciones en el PEI

Frente al proceso de adopciones al PEI puede orientarse el proceso de auto-evaluación de cada uno de los subsistemas de la Institución Educativa, a través de ciertos interrogantes que pueden iluminar la acción del equipo institucional. Veamos:

-. DESDE LO PEDAGÓGICO:

Se han generado espacios institucionales para la re-conceptualización en la institución de algunos fundamentos:

- epistemológicos (conceptualización de ciencia, saber, conocimiento),
- axiológicos (conceptualización ética y valórica) y
- antropológicos (conceptualización de cultura, sociedad, comunidad, hombre) que posibilite la adecuada re-orientación de los procesos formativos de los estudiantes con necesidades educativas?.

Si ____ No ____ Enuncie algunos fundamentos re-conceptualizados _____

-. DESDE LO DIDÁCTICO:

El equipo institucional ha indagado nuevas posibilidades de interrelación entre los estilos de aprendizaje/las formas de enseñanza propios en la diversidad educativa de una institución, de un aula, de un grupo de alumnos o de un alumno?.

Si ____ No ____ En qué sentido? _____

-. DESDE LO CURRICULAR:

El equipo institucional ha reflexionado desde cuál o cuáles perspectivas curriculares se han considerado el conjunto de procesos, saberes, competencias y valores básicos y fundamentales de la cultura que posibilita el desarrollo integral de la población diversa?.

Si ____ No ____ Enuncie algunos aspectos _____

-. DESDE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y ORGANIZACIONAL:

En la gestión de los procesos administrativos y organizacionales que adecuaciones se han realizado para responderle a la diversidad educativa institucional, grupal/aula e individual, en lo referente a:

- Los procesos de participación a nivel interno y externo? Si ____ No ____
- Los procesos de comunicación intra e interinstitucional? Si ____ No ____
- Los procesos de articulación de las necesidades, intereses, problemas y soluciones (NIPs), que se brindan como estrategia institucional? Si ____ No ____

Describe algunos procesos considerados _____

- DESDE LOS RECURSOS FÍSICOS, TECNOLÓGICOS Y MATERIALES:

Cuál o cuáles recursos físicos, tecnológicos o materiales ha considerado el equipo institucional que se requieren adoptar en el PEI para afrontar los procesos de transformación que le dan respuesta a la diversidad educativa, tanto a corto y mediano, como largo plazo?

Menciónelos _____

- DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE:

El equipo ha considerado institucionalizar los espacios para la formación permanente, para el trabajo cooperativo y para el desarrollo de la investigación de las propias prácticas pedagógicas? Si ____ No ____ En qué sentido? _____

4.1.2 CONTEXTO AULA/GRUPO

- **LA ACCION AUTO-EVALUATIVA A NIVEL AULA/GRUPO**

Se propone el Sistema complejo didáctico de un enfoque de UNA EDUCACION EN Y PARA LA DIVERSIDAD⁵. Véase la Figura 5. Sistema complejo didáctico de un enfoque de UNA EDUCACION EN Y PARA LA DIVERSIDAD (Arroyave, 1998), como lo expresa.

Contexto de aula/grupo

Ahora bien, respecto a los interrogantes que pueden iluminar la acción, se encuentran los que establecen el proceso de interrelación entre los estilos de aprendizaje/las formas de enseñanza:

-. Como docente, cuáles **necesidades** se ha planteado satisfacer didácticamente, al alumno con necesidades educativas/barreras para el aprendizaje?

-. Cuáles procesos de la realidad socio-educativa han sido **objeto** de transformación para darle posible solución a los problemas planteados?

⁵ Tomado de ARROYAVE G., D. HACIA UNA EDUCACION EN Y PARA LA DIVERSIDAD. Guía de formación permanente para docentes y/o profesionales. Inédito. 1999. Registro Nacional de Derecho de Autor: Libro 10, Tomo 52, Partida 417. Abril 6 de 1999. Reconocida y aceptada como obra **Didáctico-Pedagógica** por el Comité de Evaluación de Obras de la Secretaria de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, mediante Resolución Número 10189 del 16 de Noviembre de 1999. (84 págs.)

Administrativos_____ Organizacionales_____ Relacionales_____
 Comunicacionales_____ Enseñanza_____ Evaluativos_____ Otros_____

Cuáles? _____

-. Cuáles **sujetos-actores** se han considerado en la diversas adecuaciones didácticas que se desarrollan en el aula y/o grupo?

Alumnos_____ docentes_____ directivos_____ familia_____. Otros _____ Cuáles? _____

-. Se han realizado adaptaciones de los **objetivos**:

- De los contenidos_____ Objetivos de las habilidades y competencias_____
 Objetivos de valores_____
- Objetivos de tarea_____ Objetivos de temas_____ Objetivos de área_____
 Objetivos de asignaturas_____
- Objetivos de grado_____ Objetivos de nivel _____ Otros objetivos _____

Cuáles? _____

-. En el aula se han adecuado en forma integrada los temas de los **contenidos** ofrecidos al alumno con necesidades educativas?

Si _____ No _____ En qué forma? _____

-. Como docente, considera en su **método de enseñanza** los procesos de:

- La comunicación que se desarrollan entre todos los sujetos actores? Si _____ No _____
- La motivación que impregna la práctica educativa? Si _____ No _____
- Las actividades productivas y creativas que desarrollan los estudiantes? Si _____ No _____
- La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje? Si _____ No _____
- El desarrollo de la formas de interacción en la enseñanza y el aprendizaje entre alumno-alumno, maestro-alumno básicamente? Si _____ No _____
- La utilización de los medios de enseñanza para el aprendizaje significativo? Si _____ No _____

-. Como docente, considera el **resultado** y el **proceso** de la didáctica en las diversas adecuaciones de los componentes? Si _____ No _____

Se consideran las transformaciones esperadas en los sujetos actores, es decir la comun-unidad?

Alumnos _____ Docentes _____ Familia _____ Otros grupos _____

4.1.3 CONTEXTO INDIVIDUAL

- **LA ACCION AUTO-EVALUATIVA A NIVEL INDIVIDUAL**

La información relevante del alumno es considerada para el proceso de la toma de decisión de su atención y de la actuación por parte del equipo institucional y/o multiprofesional.

ASPECTOS DE LA DIMENSIÓN PERSONAL: Aspectos relevantes del desarrollo general del alumno.

-. Escolar:

- A qué edad empezó la escolaridad? _____
Ha presentado:
 - Repitencia escolar? Si___ No___ En qué grados?_____ Cuántas veces? _
 - Deserción escolar? Si___ No___ En qué grados?_____ Cuántas veces? _

-. Social:

- Cuál es su preferencia en la relación con los compañeros? Iguales en edad _____ Mayores_____ Menores_____ Del mismo grupo _____ De otro grupo_____
Es muy sólo ____
- Cómo son sus relaciones con los docentes?
- Qué actividades realiza en el tiempo libre?
- Se han desarrollado con el alumno contratos pedagógicos y/o procesos disciplinarios? Si _____ No _____ Por qué?

-. Familiar:

- Cómo es la estructura familiar?
- Con quién vive el alumno?
- Cómo es el acompañamiento, apoyo y compromiso de la familia en el proceso educativo del alumno?

-. Emocional:

- Cuál es el estado anímico más frecuente en el alumno?
Triste _____ Ansioso _____ Temeroso _____ Impulsivo _____
Irritable _____
- Es igual en la casa y en la escuela? Si _____ No _____ Por qué? _____

-. Intelectual:

- Cuál es su desempeño en las siguientes funciones básicas para el aprendizaje?
- Percepción - Atención - Memoria - Lenguaje - Pensamiento

-. Psicomotor:

- Cómo se desenvuelve en el área psicomotriz?
- Motricidad Gruesa - Motricidad Fina

-. Comunicacional:

- Cómo es su proceso de comunicación en la dimensión:
 - Comprensiva
 - Expresiva

- Biológico:

- Cómo percibe la salud general del alumno?
- Presenta quejas frecuentes de dolor? Si ____ No ____ En qué parte del cuerpo?
- Conoce de algún diagnóstico y/o tratamiento del alumno? Si ____ No ____ Cuál?
- Presenta consumo de tóxicos? Si ____ No ____ Cuál/es? _____
- Posee el alumno alguna limitación física evidente en?
Visión ____ Audición ____ Lenguaje ____ Marcha _____

Descríbala _____

- FORMACIÓN

La adquisición de contenidos:

- Cuáles son las áreas preferidas del alumno?
- Cuáles son las áreas de dificultad para el alumno?

El desarrollo de habilidades y/o competencias:

- Qué habilidades y/o competencias ha logrado el alumno a través de las áreas de su interés?

El fomento de valores y actitudes:

- Qué valores y actitudes se han logrado fomentar en el alumno a través de su experiencia educativa?

Estilo y preferencias del aprendizaje:

- Cuál es el tipo de agrupamiento preferido por el alumno para su aprendizaje?
Grupos pequeños ____ Grupo de clase ____ En pareja ____ Individual _
- Cuál es el grado de autonomía en la realización de las tareas?
Autónomo _____ Dependiente _____
- Cuál es su tipo de motivación dominante para el aprendizaje?
Extrínseca _____ Intrínseca _____
- Cuál enfoque metodológico de trabajo prefiere el alumno?
Cooperativo ____ Competitivo ____ Individual _____
- Cuál estrategia emplea con mayor frecuencia el alumno en la realización de las tareas y/o trabajos?
Analítica _____ Sintética _____
- Cuál es su reacción frente al aprendizaje de lo nuevo?
Miedo ____ Atracción ____ Otras _____
- En qué lenguaje prefiere presentar la información de sus trabajos escolares?
Oral ____ Simbólico ____ Numérico ____ Manipulativo ____ Figurativo ____
- Cuál es el sentido de preferencia para la apropiación del aprendizaje?

Visual___ Auditiva ___ Kinestésica ___

Para concluir, este apartado de *las adopciones en el proyecto educativo institucional y la atención a la diversidad educativa: una propuesta de acción auto-evaluativa*, me adhiero al pensamiento de Tedesco, asesor para la UNESCO, quien señala que como primera característica importante a mencionar dentro del proceso de transformación educativa cada vez más se reconoce que **las transformaciones educativas son sistémicas**. Estima que “esas reformas tradicionales fueron siempre reformas que intentaron modificar una variable, una dimensión del sistema. Se cambiaba el curriculum pero se dejaba lo demás relativamente intacto. Se modificaban, por ejemplo, las condiciones de trabajo o la formación de los maestros y los profesores, pero el resto quedaba intacto... Lo que aprendimos en todos estos años es que si se modifica un factor y lo demás se deja intacto, no cambia nada. Al final, el sistema asimila esa modificación, todo se acomoda y vuelve a funcionar como antes. *Los cambios deben ser sistémicos, deben afectar al conjunto de variables que actúan en el sistema educativo: los contenidos, los métodos, el personal, el estilo de gestión, la organización administrativa, el financiamiento, etc.*”

4.2 LA TOMA DE DECISIONES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA⁶

Desde la perspectiva de la *re-creación de la cultura de la inclusión*, se sostiene que en las instituciones educativas y dentro de estas el/los equipo/s de trabajo institucional, deben desarrollar un proceso en este asunto de la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa.

En la Figura 6. *Toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa*. (Arroyave, 2000), puede observarse el proceso y las posibilidades en la toma de decisión de acuerdo al resultado en cada opción desarrollada.

El proceso en la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa:

El proceso que se plantea desarrollar en la toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa se presenta en nueve etapas; un equipo de trabajo institucional

⁶ Tomado de ARROYAVE G., D. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA: hacia la re-creación de la cultura de la inclusión. Inédito, 2001. Registro Nacional de Derecho de Autor: Libro 10, Tomo 84, Partida 247. Septiembre 18 de 2001. (231 págs). Reconocida y aceptada como obra **Didáctico-Pedagógica** por el Comité de Evaluación de Obras de la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, mediante Resolución Número 8753 del 2 de Agosto de 2005.

puede considerar a la hora de proponerse re-crear la institución como un contexto inclusivo:

- Etapa 1: Detección

Detección de alumnos con necesidades en su proceso de formación por parte de los docentes, padres y/o algún profesional implicado en el proceso.

- Etapa 2: Conceptualización

El equipo institucional: los docentes y el consejo de la institución conceptúan los factores (personales, sociales, familiares, escolares...) que pueden incidir en las necesidades detectadas. Lo cual induce a la búsqueda de:

- Etapa 3: Asesoría, orientación, apoyo

Asesoría, orientación y apoyo pedagógico, didáctico y/o curricular para todo el equipo institucional, pues el asunto de la respuesta a la diversidad educativa es institucional y no de unos pocos de la misma. Este proceso induce al equipo de la institución a un inicio de la transformación institucional, lo cual genera las adopciones al PEI. Proceso de la siguiente etapa.

- Etapa 4: Adopciones al PEI

Como consecuencia de las etapas anteriores, el equipo institucional empieza a fecundar las primeras adopciones en el proyecto educativo institucional a través de las adaptaciones y/o adecuaciones administrativas, organizacionales, pedagógicas, didácticas, curriculares, de recursos físicos, de formación docente...

En esta etapa comienza a desarrollarse un proceso de evaluación permanente de resultados. En ese sentido, surge la primera pregunta respecto al re-ordenamiento institucional con las primeras adopciones realizadas y las respuestas efectivas a los sujetos/alumnos para los que se plantearon dichas adopciones: *Respondieron las adopciones realizadas al proyecto educativo institucional a las necesidades detectadas de los sujetos/alumnos?*. Si la respuesta es afirmativa, indica que ésta primera opción de respuesta a la diversidad culmina, en consecuencia las adopciones que se realizaron a nivel institucional (macro), fueron satisfactorias para los alumnos que las requerían.

Pero si la respuesta es negativa, implica que el equipo institucional requiere diseñar y desarrollar otra opción de respuesta para los sujetos/alumnos que la necesitan. Invita entonces el paso a la etapa siguiente.

- Etapa 5: Adaptaciones/adecuaciones de grupo

Un adecuado enfoque que responde a una educación en y para la diversidad⁷, resulta incompatible con una estructura de horarios rígidos y estáticos, con una utilización de los espacios que se limita al uso del aula tradicional con un agrupamiento de los alumnos que mantiene la forma inflexible y permanente del

⁷ Ob. Cit., ARROYAVE GIRALDO, D. Hacia una educación en y para la diversidad. P,43

grupo de clase completo como una unidad única de referencia para el trabajo cotidiano.

Hay que considerar, para introducir paulatinamente, en la práctica pedagógica habitual, horarios y espacios diversos en razón de determinadas necesidades educativas y docentes, así como la posibilidad de revisarlos y flexibilizarlos en ciertos momentos puntuales. También diversificar los espacios, aun los del aula, como aulas especializadas, espacios comunes, bibliotecas, patios de recreo y/o deporte, entre otros, que sirven de base a las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Momentos de reagrupamiento de grupos, de trabajo en pequeños grupos o de entrada de más de un docente en un mismo grupo; posibilidad de circulación de determinados alumnos individuales a otros grupos, en fin, posibilidad de flexibilizar los encuentros y agrupamientos de los alumnos y de los docentes.

Se trata pues, de plantear, planificar y poner en práctica múltiples estrategias didácticas que permitan conocer el grado de desarrollo alcanzado por cada alumno en relación con los objetivos/logros marcados para un periodo determinado, su propio progreso en el proceso de aprendizaje; y conocer también como ha aprendido y en que condiciones se ha enseñado. Todo ello con el fin de orientar y, en el caso, adoptar y/o adaptar el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje (objeto de la didáctica), para todo un grupo o para determinados alumnos (sujetos), en alguna o algunas de sus dimensiones: selección de contenidos prioritarios o variación del momento y del ritmo de presentación (contenidos, objetivos), incorporación de actividades o recursos más variados (medios utilizados), cambios en la organización del grupo (formas de interacción), adopción de medidas de apoyo específico (métodos a desarrollar)...

Y vuelve la pregunta que permite dar cuenta de los resultados del proceso de las adaptaciones y/o adecuaciones didácticas realizadas en el grupo, bien a nivel de aula, bien a nivel de pequeños grupos generados por su interés, desarrollo, motivación, deseos, expectativas de formación. Respondieron estas (adaptaciones y/o adecuaciones didácticas) a las necesidades del grupo y/o clase en general del aula?. Sólo si la respuesta es negativa invita a realizar el proceso de la etapa siguiente.

- **Etapa 6: Evaluación psicopedagógica**

La evaluación psicopedagógica es un proceso que implica establecer unos objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar los datos obtenidos para tomar decisiones educativas muy específicas respecto a los sujetos/alumnos evaluados.

Ahora bien, es un proceso coherente con el enfoque institucional que se ha querido plantear en *la re-creación de la cultura de la inclusividad*, pues como puede bien evidenciarse, está planteada en la etapa 6, es decir, se supone que ya se ha abordado un proceso en el progreso de las opciones de adaptaciones y/o adecuaciones en el PEI (que parte de lo macro a lo micro), antes de detenerse en una evaluación psicopedagógica que incluye aspectos desde una dimensión personal (desarrollo general: aspecto escolar, social, familiar, emocional,

intelectual, psicomotor, comunicacional, biológico, de formación en cuanto a la adquisición de contenidos, desarrollo de habilidades y fomento de valores y actitudes, estilo y preferencias del aprendizaje...) y aspectos desde una dimensión escolar (*contexto institucional*: proceso de adopciones en el PEI a través de las diversas adaptaciones y/o adecuaciones pedagógicas, didácticas, curriculares, de gestión administrativa y organizacional, de recursos físicos, de formación docente... *Contexto de aula*: proceso de interrelación entre los estilos de aprendizaje/las formas de enseñanza. Proceso didáctico relacionado con el sistema de contenidos, sistema de habilidades y/o competencias y sistema de valores.).

En ese sentido, antes de llegar al proceso de la evaluación psicopedagógica, ya se han observado y transformado otros aspectos del entorno institucional y/o de aula que han podido satisfacer las necesidades de algunos sujetos/alumnos, pero que para otros no ha sido suficiente, quizás por sus niveles de compromiso que exige como respuesta educativa, un apoyo más específico a través de un proyecto personalizado.

En esencia, vemos la evaluación psicopedagógica como un proceso de evaluación alejado de lo tradicional que se centraba en el déficit, en la conducta o en lo funcional exclusivamente del sujeto/alumno; para acercarse a la práctica evaluativa con un enfoque ecológico, pues la evaluación está centrada en la interrelación sujeto/contexto, es decir, alumno/escuela en este caso educativo.

Así las cosas, después de que el equipo institucional ha considerado realizar la evaluación psicopedagógica a aquellos sujetos/alumnos que los procesos de adaptación y/o adecuación de las otras etapas no le dieron respuesta a sus necesidades específicas, se pasa a la etapa siguiente.

- **Etapas 7: Adaptaciones/adecuaciones individuales**

En esta etapa se considera diseñar, desarrollar y evaluar permanentemente un proyecto individualizado, pues si bien la propuesta de *la re-creación de la cultura de la inclusión*, privilegia las adopciones que se van realizando desde los niveles macros, como se afirmó anteriormente, no niega la posibilidad de desarrollar propuestas de proyectos personalizados como alternativas de respuesta para aquellos sujetos/alumnos que así lo requieran.

Las adaptaciones y/o adecuaciones individuales pueden definirse como las modificaciones que se realizan en la programación del aula para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos en concreto.

Ahora bien, desde la perspectiva de la atención a la diversidad educativa enfocada en un contexto institucional de la inclusividad, se propone que las atenciones individuales de los sujetos/alumnos se realicen a través de las adaptaciones y/o adecuaciones *dentro del aula de clase*, lo cual implica un docente creativo e investigador de su propia práctica, además un verdadero trabajo cooperativo y un

apoyo profesional por parte de los diferentes integrantes del equipo institucional y/o de otros profesionales involucrados en el proceso.

En este sentido, Wang⁸ (1998), expresa que "las intervenciones especiales para el alumno individual se pueden proporcionar en la clase ordinaria; [y] siempre es mejor que sacarlos del aula porque esto ocasiona el que sean etiquetados y segregados de sus compañeros y pierdan una serie de experiencias de la clase". Afirma la autora que hay investigaciones que han demostrado que los alumnos que reciben el apoyo individual dentro del aula tienen un mayor rendimiento, cambios de actitud positivos y un gran número de resultados deseados en su proceso.

Los proyectos personalizados entonces se convierten en otra potencial herramienta para lograr la inclusividad educativa de los sujetos/alumnos que así lo requieran. Se reitera pues, que en las aulas de clase se precisan de organizaciones temporo-espaciales y de plurales formas de interacción y agrupación que permitan opciones de aprendizaje para los alumnos y posibilidades de enseñanza para que los docentes desarrollen los apoyos pedagógicos con los alumnos. Existen fundamentos de pedagogías alternativas, como el Modelo de Escuela Nueva, la Pedagogía Waldorf, el sistema tutorial... que en este sentido favorecen tales decisiones frente a algunos elementos que pueden apoyar y articularse a un *proyecto personalizado* que un equipo institucional decide diseñar y desarrollar, mediante las adaptaciones y/o adecuaciones individualizadas.

Nótese que se reitera la referencia de las adaptaciones didácticas partiendo desde lo general, es decir, adaptaciones didácticas institucionales, de aula; hacia lo mas particular, adaptaciones didácticas individualizadas.

Bien, y si en este proceso gradual de atención a la diversidad educativa, las adaptaciones y/o adecuaciones individuales no responde a las necesidades de los sujetos/alumnos, entonces se considera llevar a cabo el proceso de una evaluación multiprofesional, es decir se pasa a la etapa 8.

- **Etapa 8: Evaluación multiprofesional**

La evaluación multiprofesional considera al sujeto/alumno desde una dimensión multidimensional, en consecuencia no es una evaluación con una simple aplicación de test que arroja unos datos fríos, descontextualizados de la realidad de los diversos entornos en que interactúa el sujeto/alumno.

La evaluación multiprofesional considera la valoración de tres grandes aspectos básicamente: *valoración psicológica, valoración pedagógica y valoración socio-familiar*. No obstante, no descarta la necesidad de otras valoraciones profesionales que se requieran por la necesidad específica del sujeto/alumno.

Valoración psicológica: comprende la valoración de los aspectos del desarrollo personal del alumno relevantes para la mejora de la intervención educativa hasta ahora desarrollada y/u otros tratamientos personalizados complementarios.

⁸ WANG, M. C. Atención a la diversidad del alumnado. Ediciones Narcea, 1998, p, 45.

En tal sentido se puede realizar una valoración de aspectos biológicos, psicomotores, inteligencia, emoción, desarrollo social, comunicacional y de lenguaje.

Valoración pedagógica: nótese que la evaluación multiprofesional se propone en la etapa 8 del proceso general de toma de decisiones de atención a la diversidad educativa, pues desde la intencionalidad de *la re-creación de la cultura de la inclusión*, se considera que la primera instancia que se valora, se reflexiona, se repiensa y se re-construye es la institución educativa en general y los diversos procesos (administrativos, organizacionales, pedagógicos, didácticos, curriculares, de recursos físicos, de formación docente...) que en ella se desarrollan en forma interrelacionada e interdependiente para darle respuesta a la diversidad educativa.

En ese sentido, en la valoración pedagógica se da cuenta del proceso de adopciones que se han desarrollado en el PEI a través de las adaptaciones y/o adecuaciones, y que de una u otra forma le han respondido a la diversidad educativa de los sujetos/alumnos que asisten a la institución. Es pues una decantación del proceso de las etapas de atención a la diversidad que se han llevado cabo tanto a nivel institucional, grupal y/o de aula, como a nivel individual, todas ellas anteriores a la evaluación multiprofesional, lo que la hace justamente muy enriquecedora, si se estima el fuerte énfasis pedagógico que han tenido los diversos apoyos ofrecidos a los sujetos/alumnos que lo han necesitado y que el equipo institucional, concertadamente, ha diseñado, desarrollado y evaluado.

Valoración socio-familiar: a través de la técnica de la entrevista y la observación se valoran aspectos relativos a la autonomía en el entorno familiar y de la comunidad, interacciones familiares, roles, aficiones, formas de comunicación familiar, hábitos y pautas educativas, actitudes y expectativas ante el sujeto/alumno, conocimiento e interés familiar de la situación del sujeto/alumno.

- **Etapa 9: Apoyo y/o tratamiento específico de otros profesionales**

Los apoyos y/o tratamientos específicos-complementarios son definidos después del análisis transdisciplinario de la evaluación multiprofesional realizada.

Estos apoyos se consideran complementarios porque enriquecen los apoyos pedagógicos más especializados de los sujetos/alumnos que requieren muchas veces, la intervención de otros profesionales dentro del aula. En otras ocasiones, dados los niveles de compromiso de la problemática del sujeto/alumno que presenta las necesidades, los apoyos profesionales deben realizarse en espacios y tiempos diferentes a la jornada escolar, pero en esencia, también buscan enriquecer y facilitar la inclusión educativa del sujeto/alumno con necesidades educativas especiales.

Finalmente, se enfatiza que el proceso que se plantea desarrollar en la *toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa*; su dinámica no está dada desde una lógica con una causalidad lineal, sino circular, en consecuencia, aunque las

etapas han sido definidas en un orden no se espera que su interrelación se desarrolle necesariamente desde esa lógica única y exclusivamente, ascendente.

También se hace necesario reiterar que el material presentado debe entenderse como una propuesta que posibilita forma/s de acción/es sistemática/s de desarrollo institucional, fijando las prioridades de cambio, para luego desarrollarlas y evaluarlas en términos de aciertos y/o desaciertos. La intencionalidad de lo propositivo es básicamente ayudar a los diversos actores a tomar conciencia sobre el sentido de la inclusión y a centrarse en aquellos aspectos educativos que los equipos de trabajo de la institución en general han de desarrollar en relación con *la atención a la diversidad educativa como propuesta de estrategia de intervención educativa* para la inclusión.

En general, he querido dejar expuesta lo que a mi entender puede ser, *una nueva perspectiva de la EDUCACIÓN INCLUSIVA*.

Muchas gracias.

REFERENCIA DE FIGURAS

ALGUNAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION EDUCATIVA INSTITUCIONAL

Arroyave, 2005

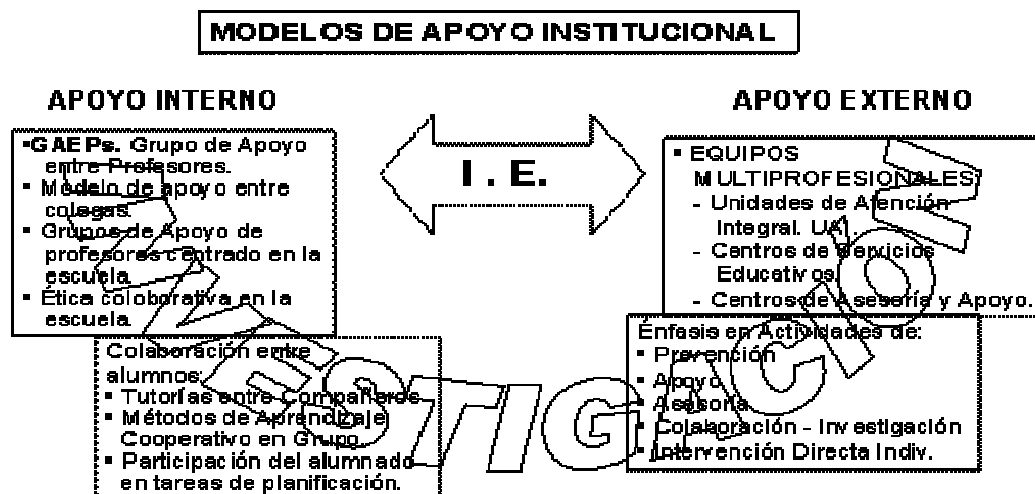


Figura 2. Modelos de Apoyo Institucional. (Arroyave, 2005)

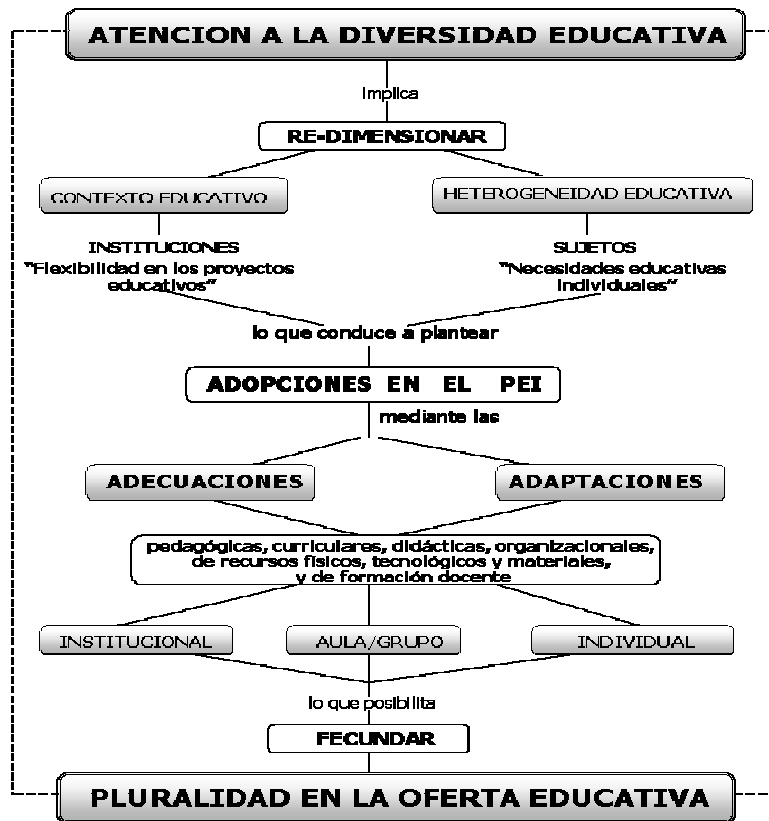


Figura 3. Atención a la Diversidad Educativa. (Arroyave, 2000)

**LAS ADOPCIONES AL PEI-PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL
DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO-COMPLEJO GENERA...**

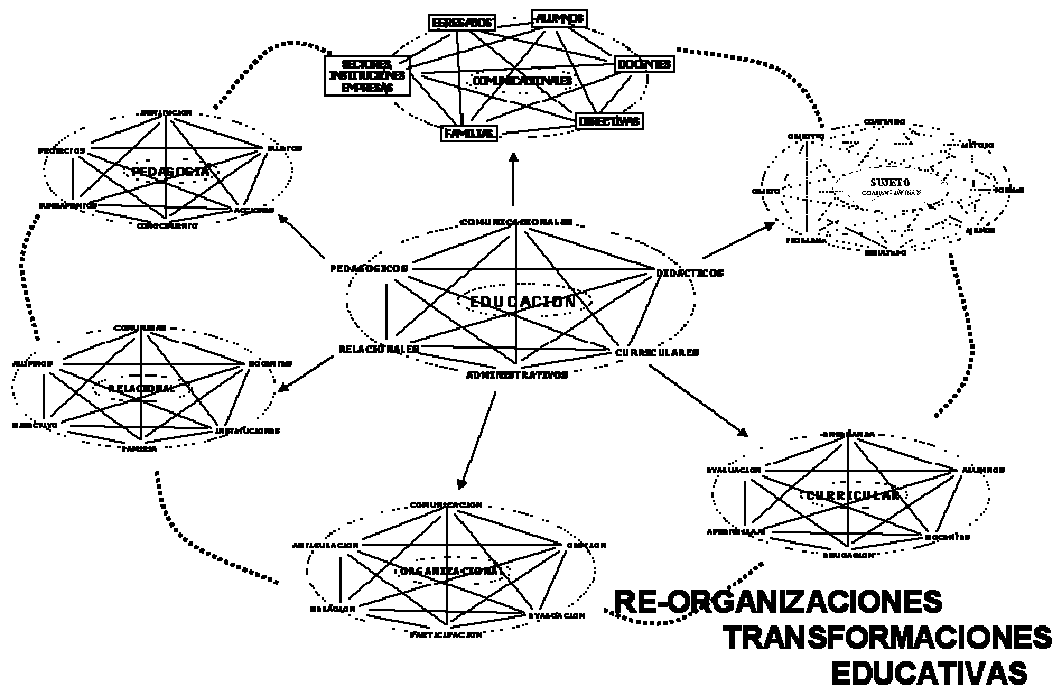


Figura 4. Sistema-Subsistemas del Proyecto Educativo Institucional-PEI. (Arroyave, 2000)



Figura 5. Sistema complejo didáctico de un enfoque de UNA EDUCACION EN Y PARA LA DIVERSIDAD (Arroyave, 1998)

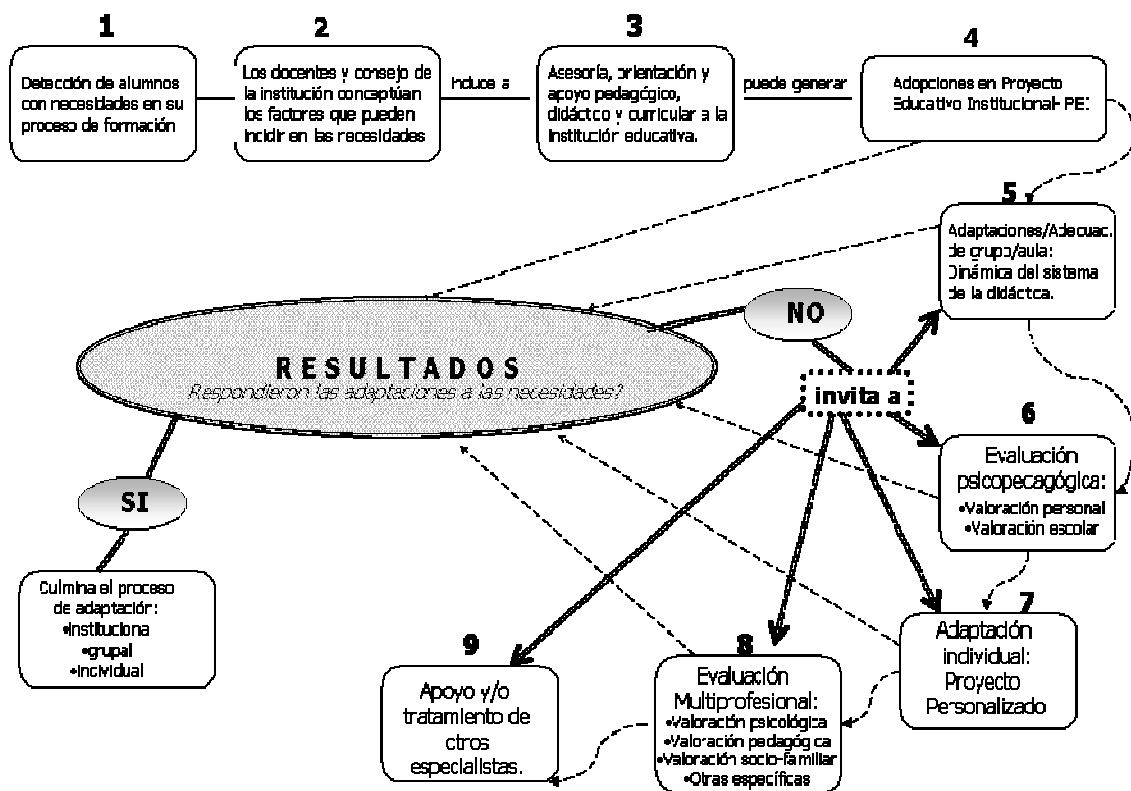


Figura 6. Toma de decisiones para la atención a la diversidad educativa. (Arroyave, 2000)

REFERENCIAS BIBLIOGRFICAS

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. Educación inclusiva: una escuela para todos. Ediciones Aljibe. Málaga. España. 2003.

ARROYAVE G., D. ATENCION A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA: hacia la re-creación de la cultura de la inclusión. Inédito, 2001. Registro Nacional de Derecho de Autor: Libro 10, Tomo 84, Partida 247. Septiembre 18 de 2001. (231 págs). Reconocida y aceptada como obra **Didáctico-Pedagógica** por el Comité de Evaluación de Obras de la Secretaria de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, mediante Resolución Número 8753 del 2 de Agosto de 2005.

ARROYAVE G., D. HACIA UNA EDUCACION EN Y PARA LA DIVERSIDAD. Guía de formación permanente para docentes y/o profesionales. Inédito. 1999. Registro

Nacional de Derecho de Autor: Libro 10, Tomo 52, Partida 417. Abril 6 de 1999. Reconocida y aceptada como obra **Didáctico-Pedagógica** por el Comité de Evaluación de Obras de la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, mediante Resolución Número 10189 del 16 de Noviembre de 1999. (84 ps.)

ARROYAVE G., D. INCLUSION EDUCATIVA: Inquietudes, dudas, preguntas frecuentes para su práctica. Registro Nacional de Derecho de Autor: Libro 10, Tomo 93, Partida 219. Junio 28 de 2.002. (221 págs.). Avalado por el Ministerio de Educación Nacional en Marzo de 2.003, a través del Grupo de Estándares Curriculares y Calidad de la Educación.

ARROYAVE G., D. INCLUSION, INVESTIGACION, INNOVACION. La Re-creación de la Cultura de la Inclusión. Una experiencia en la UAI-Envigado 2001-2002. Publicación inédita 2004. (553 págs).

BLANCO, R. "Innovación y recursos educativos en el aula", en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, Desarrollo psicológico y educación III, Madrid, Alianza, 1994.

BLANCO., R. La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. En: Revista Sinética 29. Agosto 2006 – Enero 2007, pp. 19 – 27.

BOOTH T., AINSCOW M., y otros. ÍNDICE DE INCLUSIÓN. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO, 2002.

BRASLAVSKY, B. ¿Hay una pedagogía especial?, Memoria I Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental, México. 1981.

GALLEGO, C. y HERNANDEZ, E. El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores. En: M.A. VERDUGO Y F., J., URRIES (Coords.) Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Amarú, 1999, pp 563-580

GORTAZAR, A. El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. En: A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (Eds.). Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, Alianza Psicología, 1990, pp. 367-382.

LÓPEZ V., A. FOMENTANDO LA REFLEXIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ESTUDIOS DE CASO EN CHILE. En: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2. pp.172-190.

PARRILLA, A Y DANIELS, H. Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. Bilbao. Mensajero, 1998.

PARRILLA, A. Creación de estructuras de colaboración en la escuela: grupos de apoyo entre profesores. En: R. Pérez (Coord.) Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Vol. II, Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1998, pp. 125-144.

TEDESCO, J. C. Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. P.60

WANG, M. C. Atención a la diversidad del alumnado. Ediciones Narcea, 1998, p, 45.