

## La Investigación como Herramienta de Capacitación de Docentes, para la Integración al Aula de Niños con Dificultades

### Researching as a Tool to Train Teachers for the Integration of Students with Special Needs in the Classroom

Jorge Eslava

Instituto Colombiano de Neurociencias  
Universidad de la Sabana

Jennifer Ricaurte

Instituto Colombiano de Neurociencias

El presente artículo da a conocer la manera como fue desarrollado el Programa de Formación Permanente de Docentes: "Capacitación eficiente y eficaz en la integración del niño con dificultades al aula regular", el cual contó con la participación de 106 maestros y 2.517 alumnos pertenecientes a escuelas públicas de Bogotá. El eje metodológico de este programa se basó en la investigación vista como "herramienta práctica de trabajo para la integración". El trabajo se dividió en dos partes, una con docentes de aula quienes desarrollaron proyectos de investigación (33 en total) en diferentes temas (autismo, retardo mental, atención, agresividad, entre otros), y otra con docentes directivos quienes analizaron la situación escolar de sus planteles, desde una perspectiva de planeación estratégica, logrando la reestructuración de sus proyectos educativos.

This paper presents the development of the Permanent Program for Teacher Training: "Training in Mainstreaming". One hundred six teachers and 2517 students, from the public schools of Bogota participated in the experience. The methodologic axis of the project was based on research performed by the teachers and seen as "a practical tool for mainstreaming". Practical work was divided in two parts: one with classroom teachers who performed various research projects (a total of 33) on different topics (autism, mental retardation, attention deficit disorders, aggressive behaviour, among others), and another with school administrators who analyzed their practical realities, from the perspective of strategic planning, to achieve the reorganization of their educational projects.

En los últimos años, la Secretaría de Educación de Bogotá, ha definido la estrategia de capacitación de los docentes, alrededor de los "Programas de Formación Permanente de Docentes" -PFPD- (Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, D.C. Secretaría de Educación, 1997). Estos programas deben abarcar e integrar tres campos esenciales: investigación, innovación y actualización.

Por otra parte, en 1991, la Constitución Política de Colombia y sus ulteriores desarrollos, en especial alrededor de la Ley General de Educación (115 de 1994), plantean la obligatoriedad de la integración de los niños con dificultades al aula regular. Desafortunadamente, este mandato de la ley ha tropezado con importantes dificultades en su aplicación, en especial porque no ha ido acompañado de un real esfuerzo de capacitación de quienes han de implementarla. Ello ame-

naza con desembocar en una "segregación dentro del aula", más que en una verdadera integración.

Partiendo de estos antecedentes -los procesos de formación permanente como metodología para la capacitación así como la necesidad de hacer efectiva la integración de niños con dificultades al aula regular- nuestro grupo organizó un PFPD llamado "Capacitación eficiente y eficaz en la integración de niños con dificultades al aula regular" que fue presentado en una convocatoria organizada por la Secretaría de Educación de Bogotá, dirigido a universidades y organizaciones especializadas.

El proyecto se desarrolló entre junio de 1997 y junio de 1998 con la participación de 106 docentes y 2.517 alumnos. El presente artículo resume algunos de los resultados obtenidos, con énfasis en la estrategia central del proyecto: la apropiación por parte del maestro de la metodología de la investigación como herramienta útil para la integración de niños con dificultades al aula regular.

---

Jorge Eslava Cobos (Director) y Jennifer Ricaurte Perdomo (Coordinadora), Instituto de Neurología, Eventos Científicos. Eventos Científicos es un grupo de profesionales en Neurología, Fonoaudiología, Psicopedagogía, Trabajo Social, Epidemiología, activos en las áreas de la Salud, Educación e Investigación.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser enviada a Jorge Eslava o Jennifer Ricaurte, Carrera 30 No.91-87, Bogotá, Colombia. Teléfonos: (571) 2571173 - 2367987, Fax: (571) 5334855, E-mail: evcos@coll.telecom.com.co

Los autores agradecen a quienes contribuyeron a llevar a cabo este proyecto (ver Anexo).

#### Marco Conceptual

Hasta la década de los sesenta en Colombia, los niños con dificultades para el aprendizaje estaban en general condenados a quedar excluidos del sistema escolar y, más adelante, a la exclusión social funcional. No hay

mención alguna de la existencia de apoyos educativos especiales que les permitieran esa inserción (Muñoz & Pachón, 1991). Al igual que en la mayoría de países, a partir de entonces se populariza el esquema de Instituciones de Educación Especial que brindan cierto grado de rehabilitación pero en su mayoría más un servicio de custodia. Sobre la última década irrumpe con vigor la integración al aula regular como el método preferido y de hecho, obligado por mandato Constitucional (1991). Esta estrategia, por lo demás sintonizada con las tendencias mundiales actuales (mainstreaming), se torna atractiva por varias razones: En primer lugar, responde apropiadamente al imperativo moral de la no segregación (Cajiao, 1996) y al de respeto por la diversidad (Bernal, 1992). Adicionalmente es el esquema más costo-efectivo, ampliamente superior al esquema clásico (aunque en general complementario más que excluyente de este último). En este sentido, creemos que la neuropsicología no puede esquivar su responsabilidad en la aplicación práctica a poblaciones de los señalamientos que hace en el campo teórico y clínico; desde esa perspectiva, está obligada a servir de agente multiplicador de las consecuencias de sus señalamientos, más que sentirse amenazada por estrategias sociales o comunitarias que releguen un poco a segundo plano la estrategia clínica.

No obstante, la efectiva implementación de la estrategia de integración requiere un proceso realista de capacitación de maestros que, con contadas excepciones, no se ha llevado a cabo. Para nuestro grupo, era una gran preocupación intentar conciliar los propósitos de la ley y los imperativos éticos antes mencionados con el hecho pragmático de que el educador no está capacitado para realizar esa intervención. Ello en la práctica solo desemboca en un proceso de “segregación al interior de la escuela”, con riesgos tal vez aún mayores que los de la clásica segregación por fuera del aula. Considerábamos de la más alta prioridad encontrar y desarrollar estrategias que efectivamente pudiesen convertir en realidad esa tan publicitada integración. Adicionalmente, o tal vez como parte de esa misma capacitación pero extendida a todos los ámbitos y actores involucrados, deben llevarse a cabo algunos ajustes de esquemas clásicos o hacerse explícitas algunas afirmaciones sin las cuales se torna muy difícil llevar a cabo el proceso de integración. Ejemplo de estas últimas es por ejemplo la necesidad de rechazar explícitamente la estrategia normalizadora de la escuela (Belgich, 1998). En ese contexto, encontramos que otros elementos deben ser también hechos explícitos. Estos incluyen, entre otros:

- Integración no es sinónimo de terapia.
- Las exigencias académicas deben ser flexibles.

- La integración tiene límites.
- Se requiere definir operacionalmente cada caso de integración en sus objetivos, estrategias y metas.

Una vez identificados los elementos vitales de la estrategia integradora, restaba por establecer los elementos fundamentales de la estrategia capacitadora. Pero ya otros venían ocupándose de ese tema. La Secretaría de Educación de Bogotá, teniendo en cuenta las transformaciones fundamentales que la Reforma Educativa introdujo al Sistema Educativo Colombiano, de cara a los retos que los ciudadanos tendrán en el próximo milenio con relación a la competitividad y a las formas de representación y habitar el mundo, propuso una nueva concepción de capacitación e introduce el Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD). Define esta formación permanente como “un proceso continuo para ampliar y fortalecer el horizonte conceptual del docente, cualificar su práctica pedagógica y su dominio en el campo del saber, logrado mediante el desarrollo de actividades que permitan la problematización y transformación de sus representaciones sobre la educación, el conocimiento, la sociedad, la institución escolar, la infancia, la juventud, la enseñanza y el aprendizaje”.

Dentro de esta concepción y de acuerdo a su Plan de Formación Permanente del personal docente y administrativo, la Secretaría de Educación de Bogotá, convoca a universidades y organizaciones especializadas, para ofrecer mediante convenio con la institución seleccionada, programas de formación a los docentes, incluyendo por supuesto aquellos que trabajan con poblaciones escolares de niños y niñas con limitaciones o capacidades excepcionales. Estos programas deben abarcar e integrar tres campos esenciales: la innovación, la actualización y la investigación.

De esta manera, el objetivo del PFPD consistió en evolucionar el concepto de capacitación, pasando de la exposición magistral de cursos y talleres hacia programas continuos y diversificados que incluyen una aplicación práctica y continuada de las destrezas y habilidades adquiridas, todo ello específicamente direccionado hacia la integración de niños con dificultades al aula regular.

La idea de que el maestro sea un profesional de la educación implica que debe estar permanentemente investigando, actualizándose y experimentando. De allí que sea necesario pensar en un modelo en el que esto sea posible, donde lo que él haga en desarrollo de su labor docente sea objeto de reflexión y de confrontación académica entre sus pares, donde sus prácticas pedagógicas se conviertan en objetos de investigación y en donde la actualización frente a las teorías, los enfoques y los métodos avanzados sea una exigencia inclu-

dible y una necesidad sentida. En otras palabras, ello conduce a valorizar y priorizar el rol del maestro como investigador de aula (Rudduck & Hopkins, 1996). A este respecto, se hace necesario reconocer las diversas funciones instrumentales de la investigación. Una de ellas, la de servir de herramienta práctica de trabajo cotidiano, aparece como una excelente estrategia de capacitación de docentes, de cara a la integración. Esto es, si el docente puede ser capacitado para apropiarse de la metodología de la investigación como herramienta práctica de trabajo cotidiano, ello se convertirá en un instrumento idóneo para que pueda integrar niños con dificultades al aula regular. Es esta sin duda claramente, una prioridad para todo el mundo y no sólo para el ámbito Colombiano (Sebastian & Alcalay, 1997).

La convocatoria lanzada por la Secretaría de Educación en abril de 1997 para realizar programas permanentes de formación de docentes (PFPD) se constituyó entonces en ocasión propicia para trabajar con las instituciones educativas y liderar un proyecto de capacitación para la integración al aula regular de niños con dificultades en el aprendizaje.

Método

Como ya se enfatizó, el eje metodológico central de este PFPD fue la investigación, sobre la base de que esta es -además de productora de conocimiento- herramienta práctica de intervención. En otras

palabras, la capacitación lo que brindó fue una herramienta práctica para la integración del niño con dificultades: la investigación.

Según Lawrence Stenhouse (Rudduck & Hopkins, 1996) la clave del planteamiento consiste en la aplicación de la investigación a la educación recurriendo al juicio del profesor. Afirma que la mejoría de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor -a través de la investigación- y no en la adopción por su parte de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia.

Para este autor la investigación es una "indagación sistemática y autocrítica". Como indagación se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia. Lo anterior, bien conocido por los investigadores clínicos, es en cambio con frecuencia novedoso (e incluso rodeado de un espantador halo de misterio) para los maestros de las escuelas regulares. Confiere Stenhouse gran importancia a la relación profesor-investigador enunciando que la investigación para resultar útil a los profesores exige que estos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas, pues respalda más la práctica docente la investigación que, o bien determina hipótesis que pueden ser comprobadas en sus aulas, o ilustra casos particulares que cabe contrastar con la experiencia. Cualquiera de las dos situaciones, puede proporcionar un estímulo a la planificación de la indagación en las aulas. El presente trabajo llevó a la práctica esta actividad de investigación por parte de los docentes y evaluó sus resultados.

Partiendo de estos planteamiento se programó el PFPD "Capacitación eficiente y eficaz en integración del niño con dificultades al aula regular" de la manera que ilustra la Figura 1. El programa se desarrolló en dos áreas, una teórica (talleres) y una práctica (investigación-acción). En la parte teórica, se realizaron cuatro talleres acordes a la etapa del proyecto (Generalidades, Diagnóstico, Estrategias y Evaluación, Aplicación al PEI) con una metodología que variaba de acuerdo a la temática: exposiciones, plenarios, traba-

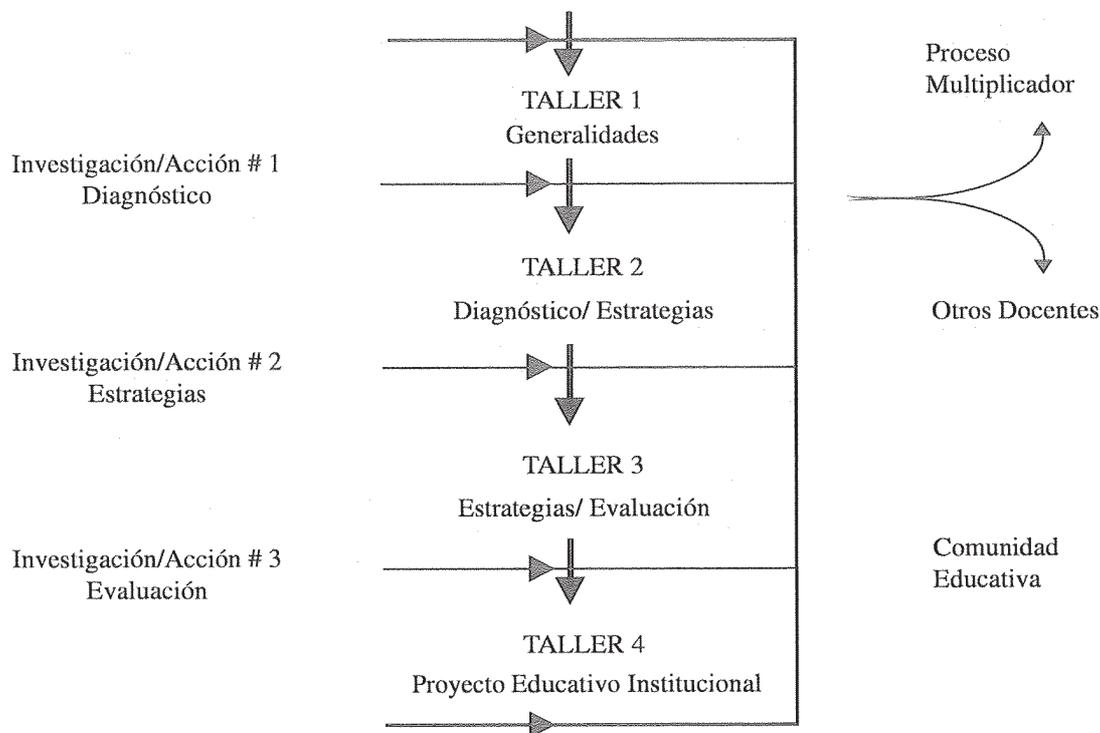


Figura 1. Etapas de desarrollo del PFPD: Capacitación eficiente y eficaz en la integración del niño con dificultades al aula regular, 1997 - 1998.

jos grupales. Además se programó un taller específico de socialización en donde los docentes participantes dieron a conocer sus trabajos a otros maestros que no hicieron parte del programa con el fin de alcanzar una de las principales consideraciones de este PFPD, la eficacia.

En la parte práctica, y como ya se mencionó, uno de nuestros principales objetivos en el programa de capacitación, consistió en animar al docente para emprender la tarea de investigar y lo más importante para que se viera a sí mismo como un investigador, siguiendo el pensamiento de Stenhouse: "Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar" (Rudduck & Hopkins, 1996).

Durante el desarrollo del programa los maestros contaron con la asesoría de tutores en sus instituciones, en sus propias aulas, quienes guiaron el proceso de integración y los diferentes proyectos de investigación. Los acompañaron en cada una de las fases del protocolo: definición del problema, búsqueda de bibliografía, planteamiento de la hipótesis, diseño del estudio, aplicación de las estrategias planteadas y evaluación y análisis de los alcances de sus propuestas. El apoyo directo del tutor en el aula fue esencial, no sólo para apoyar el desarrollo de las investigaciones sino también (y muy especialmente) para ayudar al docente a vencer ese "temor reverencial" por la investigación científica.

### Desarrollo

El PFPD se estructuró alrededor de tres investigaciones-acción. Las últimas dos se fundieron en un solo proyecto continuo de aplicación práctica:

1. *Diagnóstico*: Entregamos a los maestros una encuesta sistematizada que - agrupados en ocho capítulos - indagaba por la presencia, ausencia y magnitud de déficit en diversas áreas. Adicionalmente, indagaba por la forma en que este déficit (si existía) impactaba los aprendizajes escolares. Los docentes aplicaron esta encuesta a todos los niños de sus aulas. El material fue llevado entonces a análisis computado sobre una plantilla access y los resultados graficados. Este material fue entonces reevaluado críticamente por todo el grupo en un pequeño ejercicio de análisis de coherencia interna del instrumento. Se le realizaron las modificaciones pertinentes al instrumento y se aplicó entonces a la totalidad de los niños participantes (o se corrigió en los ya encuestados). Los resultados fueron llevados de nuevo a la plantilla access y analizados. De esta manera se obtuvo un perfil de dificultades de los niños y del impacto de estas dificultades sobre el aprendizaje. Este perfil fue analizado en distintos planos de complejidad: para niños individuales, para aulas (maestros), para escuelas, para la ciudad toda. En este último nivel debe anotarse que los resultados deben considerarse tan solo como pilotos pues -dado que el proyecto era originalmente de capacitación más que de investigación- el diseño de la muestra, aleatorización y estratificación no permite extrapolar conclusiones válidas para toda la ciudad. No obstante, el número de niños participantes y la forma en que fueron seleccionados, se acerca bastante a los requisitos exigibles para conferirle a los resultados validez y representatividad. Por ello, los consideramos una aproximación preliminar al diagnóstico de las dificultades para el aprendizaje en la ciudad.

Los docentes directivos por su parte iniciaron la fase de investigación diagnóstica alrededor de una matriz DOFA que les permitió evaluar tanto las fortalezas y debilidades como las oportunidades y amenazas para sus establecimientos.

2. *Intervención (Estrategias y Evaluación)*: Los docentes de aula identificaron situaciones específicas susceptibles de intervención y con ellas desarrollaron proyectos individuales o colectivos. La Tabla 1 muestra los diferentes proyectos realizados (33 en total). Cada proyecto se realizó implementando las etapas clásicas (simplificadas) propias de cualquier proyecto de investigación: definición del problema, búsqueda de bibliografía, planteamiento de la hipótesis y diseño del estudio, aplicación de las estrategias planteadas y evaluación y análisis de los alcances de las propuestas.

Los directivos docentes por su parte, apoyados en los hallazgos identificados por ellos en la investigación anterior de diagnóstico, realizaron ejercicios de direccionamiento estratégico, a través de una matriz axiológica, y sobre esta base, de proyección estratégica. Progresaron entonces a definir planes operativos e identificar los parámetros necesarios para realizar una adecuada monitoría estratégica que asegurara una apropiada auditoría del proceso.

Finalmente se realizó un taller de reflexión de las experiencias vividas incorporando el proceso y sus consecuencias en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En Colombia el currículo se ha flexibilizado aceptando particularidades de cada comunidad educativa alrededor de estos proyectos diseñados por cada escuela, los PEI (Nieto & Barbosa, 1996).

## Resultados

En la fase inicial de diagnóstico se obtuvo un perfil de dificultad por cada una de las instituciones, por cada aula y en algunos casos por alumno (Figuras 2-9). Para los maestros, ver los resultados de sus observaciones convertidos en productos concretos de investigación - por cierto valiosos y de gran magnitud- les dio el impulso necesario para continuar con sus proyectos.

En el transcurso del programa encontramos profesores escépticos ante el tema no sólo de integración sino de la investigación. Para ellos (comprobando lo afirmado por Stenhouse) el impedimento más serio para el desarrollo como investigadores es sencillamente la escasez de tiempo (Rudduck & Hopkins, 1996). Tal vez ello explique porqué la investigación realizada por docentes es una actividad minoritaria, corrientemente estimulada y respaldada solo por unas estructuras académicas formales en el nivel de la licenciatura y de doctorado. Resulta claro a partir de nuestros resultados, que demuestran proyectos exitosos de investigación realizados por docentes de aula a quienes se les mantuvo invariable su carga académica y quienes además expresaron que se había tratado de una experiencia altamente gratificante, que no se requiere hacer cambios especiales en su labor académica, siempre que el proyecto se sintonice con el quehacer cotidiano.

### Resultados con docentes de aula:

Cada uno de los maestros trabajó en un proyecto de investigación-acción; algunos individualmente, otros en grupo. Se obtuvieron en total 33 proyectos en 11 temas diferentes:

- Agresividad (8)
- Comunicación (5)
- Lecto-escritura (4)
- Autoestima (4)
- Retardo mental (3)
- Socioafectividad (2)
- Atención (2)
- Sordos (2)
- Motricidad (1)
- Parálisis cerebral (1)
- Autismo (1)

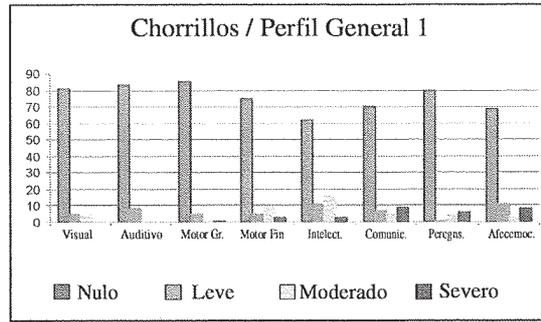


Figura 5. Ejemplo del perfil general de dificultades del Aprendizaje en una escuela en Bogotá, 1997.

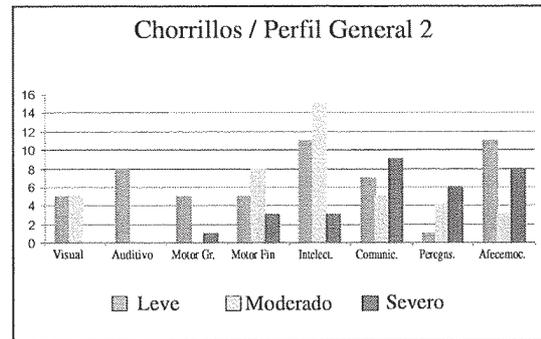


Figura 6. Ejemplo del perfil general de dificultades del aprendizaje en una escuela de Bogotá, sin los niños con puntajes nulos, 1997.

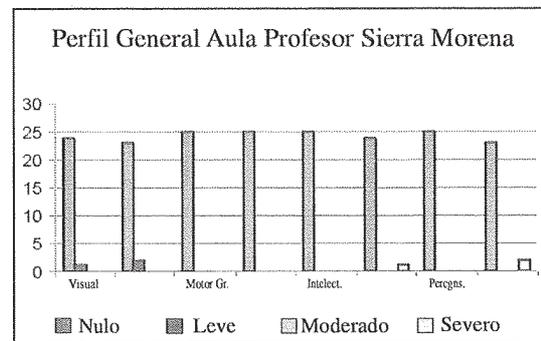


Figura 7. Ejemplo del perfil general de dificultades del aprendizaje en un aula de una escuela de Bogotá, 1997.

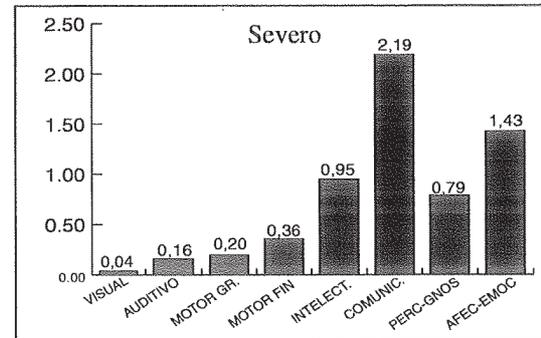


Figura 8. Prevalencia de dificultades del aprendizaje en ocho áreas (visual, auditivo, motor grueso, motor fino, intelectual, comunicación, perceptual-gnósico y afectivo-emocional). Bogotá, 1997.

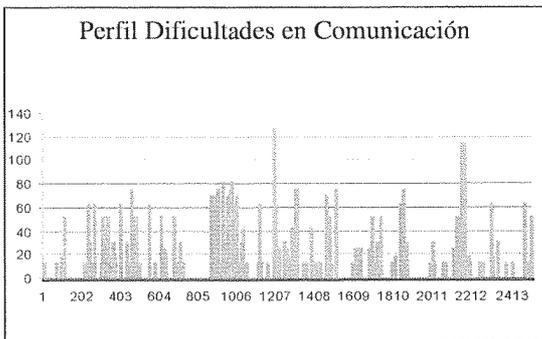


Figura 2. Perfil general de dificultades del aprendizaje en el área de comunicación. n = 2.517 alumnos. Bogotá, 1997.

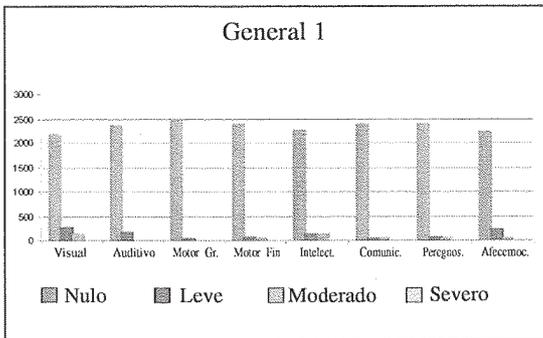


Figura 3. Perfil general de dificultades del aprendizaje en Bogotá, 1997. n = 2.517 alumnos.

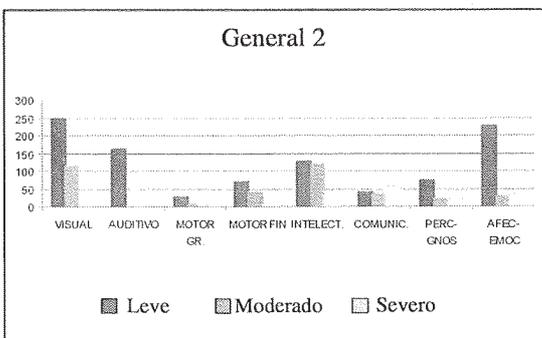


Figura 4. Perfil general de dificultades del aprendizaje en Bogotá, sin los alumnos con puntajes nulos. n = 2.517 alumnos.

Los trabajos realizados por los profesores se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

*Investigaciones realizadas por docentes de escuelas públicas, durante el desarrollo del PFPD: Capacitación eficiente y eficaz en la integración del niño con dificultades al aula regular*

Título de la Investigación
Proyecto de integración de una niña sorda a la escuela A.B.C.
Cómo lograr la integración de un niño con dificultades de lecto-escritura, a los procesos del aula.
Integración de un niño con dificultades en lecto-escritura.
Integración de una niña que no tiene un medio comunicativo.
Cómo se integran dos alumnas con retardo mental, al aula regular.
Integración social de un niño agresivo con problemas en su aprendizaje escolar.
Motivación en el alumno con déficit de atención.
Integración al aula regular de niños con retardo mental leve en la escuela Alemania.
Integración de un niño con severo problema de articulación y trastorno motor fino.
Integración de una niña con baja autoestima y problemas del aprendizaje.
Integración de un niño agresivo.
Cómo integrar al aula regular a un pre-adolescente con antecedentes antisociales.
Cómo lograr una mejor comunicación en un niño con parálisis cerebral.
La literatura como agente motivador para lograr la integración del niño a un grupo.
Edgar y su expresión verbal.
Actividades creativas que disminuyen la agresividad. Curso 1, 2 y 5.
La agresividad en el aula. Tres casos individuales.
Sistematización de la experiencia de integración de un niño autista, al aula regular.
Cómo mejorar en los niños con baja autoestima, su rendimiento escolar académico y por ende su integración al aula.
El niño agresivo en el pre-escolar: Cómo involucrar a la familia en el proceso de integración.
Cómo lograr la integración de un niño con problemas de motricidad gruesa al aula regular.
Cómo lograr la integración a las actividades del aula, de un niño agresivo con problemas de comunicación.
Cómo facilitar el buen desarrollo del lenguaje en el niño pre-escolar (5-7 años).
Cómo integrar al aula niños con privación afectiva que tiene comportamientos agresivos y/o timidez excesiva.
Incidencia de los problemas de comunicación en la participación grupal.
Propuesta de animación a la lectura para integrar a niños con dificultades severas en ésta, al aula regular.
Integración al aula regular de una niña tímida con bajo rendimiento académico.
Cómo integrar a un niño de 7 años de edad con baja autoestima.
Cómo integrar al aula regular un niño de grado cero con problemas de retardo mental leve.
Cómo integrar al aula regular un niño que presenta conductas agresivas.
Integración al aula regular de niños con baja capacidad de concentración.
Integración de un niño de pre-escolar que manifiesta claras conductas de desadaptación social.

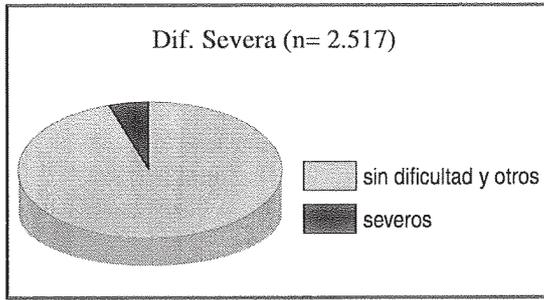


Figura 9. Prevalencia de dificultades severas del aprendizaje en Bogotá, 1997.

Ciento cincuenta y tres niños fueron involucrados en estas investigaciones, de los cuales 90 eran niños y 63 niñas. Todos ellos tenían entre 5 y 15 años de edad (Figura 10) y estaban en los grados 0 a 7º. Destacan sin embargo, el preescolar y el grado tercero como los que con mayor frecuencia fueron objeto de estudios (Figura 11).

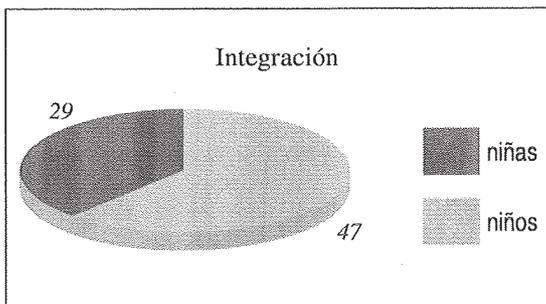


Figura 10. Número de niños que participaron en las investigaciones realizadas por los maestros durante el PFPD en integración. Bogotá, 1997.

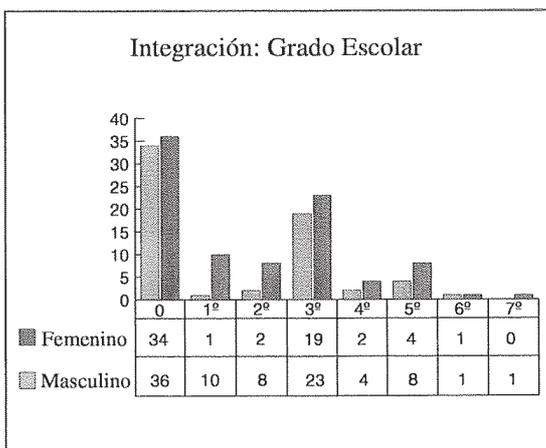


Figura 11. Grados escolares de los niños que participaron en las investigaciones realizadas por los maestros en el PFPD en integración. Bogotá, 1997.

De las 33 hipótesis planteadas 21 fueron comprobadas, 9 anuladas y 3 de ellas imposibles de definir por deserción del niño (1) y porque el tiempo resultó insuficiente (2). De los 153 niños involucrados en los proyectos, 76 lograron ser integrados al aula regular (corresponden a las 21 hipótesis comprobadas), esto es, el 50%. De ellos, 47 son niños y 29 niñas (Figuras 12 y 13). Cabe anotar que dentro del otro 50%, se encuentran 63 de los niños (41%), relacionados con trabajos de hipótesis a largo plazo, siendo entonces realmente sólo 14 (9%) los niños que no lograron ser integrados al aula regular.

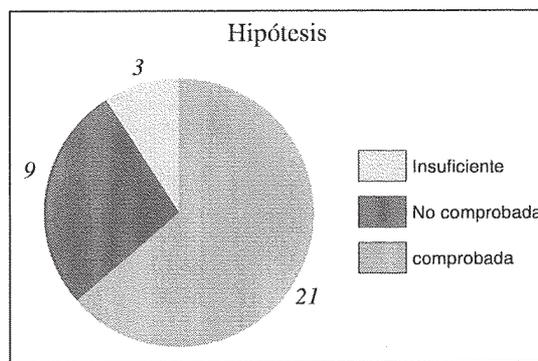


Figura 12. Hipótesis comprobadas en las investigaciones realizadas por los maestros en el PFPD en integración. Bogotá, 1997.

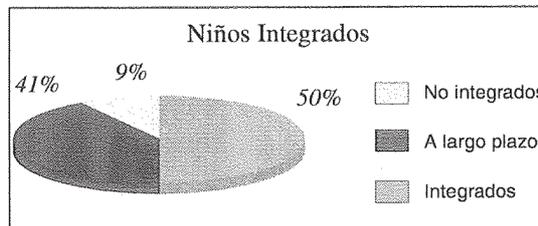


Figura 13. Porcentaje de alumnos que fueron integrados en los proyectos realizados por los maestros.

La revisión bibliográfica fue adecuada en 22 de los proyectos e inadecuada en 11, de los cuales 5 correspondieron a las hipótesis no comprobadas (Figura 14). Las revisiones bibliográficas inadecuadas, que se relacionan con las hipótesis comprobadas son aquellas donde los maestros no requerían profundizar en el tema pues consideraban que ya lo manejaban de antemano, como por ejemplo la lectoescritura.

En los procesos de integración 9 investigaciones involucraron sólo al niño y los compañeros del aula, 9 al niño, clase, familia y maestro cercano, 7 sólo al niño, 6 al niño y familia, y sólo 2 al niño, familia y toda la institución siendo estos últimos los de mejores resultados (Figura 15).

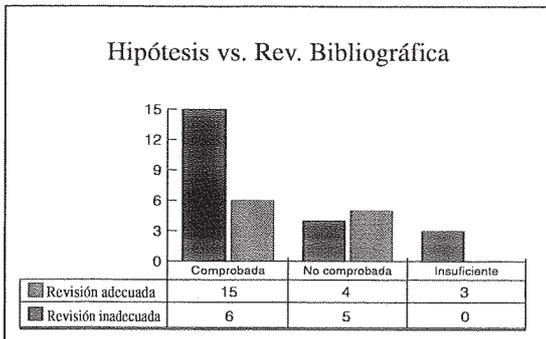


Figura 14. Relación de las hipótesis comprobadas con la adecuada revisión bibliográfica, en los proyectos realizados por los maestros.

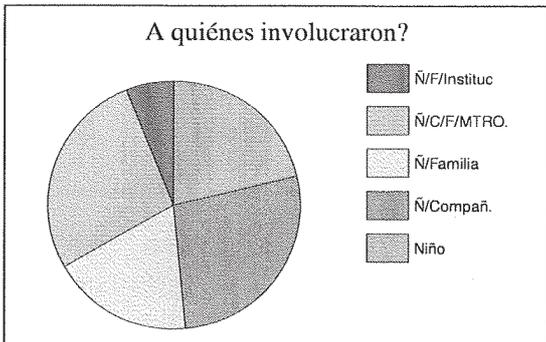


Figura 15. Personas involucradas en las investigaciones de los maestros.

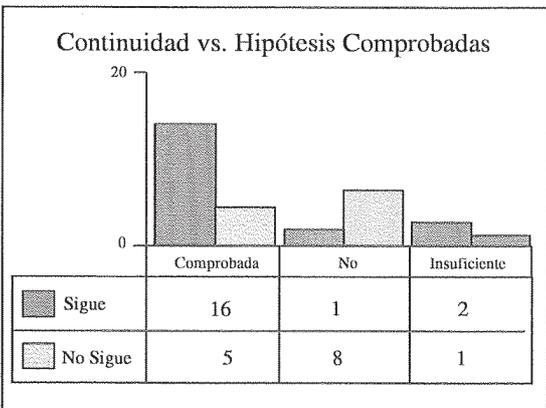


Figura 16. Continuidad de las investigaciones desarrolladas por los maestros.

De los 33 proyectos, 19 continuaron después de haber culminado el proceso de capacitación. Uno de ellos es de las hipótesis no comprobadas (Figura 16).

Las estrategias más comunes fueron:

1. seguimiento continuo y planificado, no sólo en el aula sino en la institución.
2. talleres (según el tema de la investigación) para alumnos y padres.

3. incremento de trabajos grupales con apoyo del docente u otro compañero de clase.
4. actividades lúdicas y creativas tanto para grados inferiores como superiores.
5. apoyo de otros profesionales o instituciones.
6. uso continuo de connotaciones positivas.
7. búsqueda de nuevas formas de evaluación de logros académicos.

*Resultados con los docentes directivos y orientadores*

Con los docentes directivos (rectores de institución) y orientadores se llevó a cabo un proceso de investigación-acción con base en la planeación estratégica. Estos docentes-directivos y orientadores son profesionales de distintas disciplinas: Psicopedagogía, Psicología, Trabajo Social, Terapia del Lenguaje, Educación Especial entre otros, que tienen como encargo social, dentro del Servicio Educativo, promover y apoyar la educación integrada y la habilitación como modalidades complementarias, para personas con necesidades educativas especiales, basándose en los principios de integración y participación (Secretaría de Educación de Bogotá, 1997). Las etapas desarrolladas durante el proceso de planeación estratégica fueron las siguientes:

1. diagnóstico: A través de la matriz D.O.F.A. se establecieron las oportunidades y amenazas y las fortalezas y debilidades de las instituciones.
2. el direccionamiento estratégico: principios, a través de la matriz axiológica (visión, misión, objetivos corporativos, estrategias corporativas), que guiaron las estrategias planteadas.
3. proyección estratégica: organización por áreas o grupos funcionales, donde se establecieron, para cada uno de estos, un subdireccionamiento estratégico con base en el general.
4. plan operativo: establecimiento de las estrategias y planes de acción de cada área funcional.
5. auditoría: determinación de los parámetros necesarios para realizar una adecuada monitoría estratégica.

Estos docentes directivos y orientadores lograron tal coherencia, continuidad e impacto que reestructuraron sus proyectos educativos e incluso algunos de ellos los cambiaron totalmente por otros más acordes a su situación escolar, establecida a través de este proceso de planeación estratégica.

Por otra parte, cambiaron su visión hacia los proyectos de gestión y sobre todo hacia la viabilidad de la integración de niños con dificultades a sus es-

cuelas. Durante la capacitación encontraron motivos de reflexión en el quehacer pedagógico diario y se incentivaron para planear desde el comienzo todas las acciones a realizar durante el año lectivo y sobre todo, teniendo en cuenta las necesidades que implica la incorporación de los niños con dificultades a sus planteles, acercando a toda la comunidad educativa para la participación activa en los programas de integración.

## Conclusiones

Con la realización de este proyecto se logró establecer que los PFPD son una metodología apropiada para la capacitación de docentes. Es posible concluir además que la integración es una metodología apropiada, útil y factible en el manejo de niños con dificultades para enfrentar los aprendizajes, justificándose futuros estudios que ayuden a definirle alcances, limitaciones, indicaciones y aspectos prácticos de aplicación.

Por otra parte, la realización de este proyecto permitió establecer que la investigación -entendida como herramienta cotidiana de trabajo- como "base para la enseñanza y para el aprendizaje del mismo docente", es una metodología útil y factible para la capacitación de docentes en integración y probablemente en otras áreas también.

Para nuestro grupo lo más importante es que se afianzó un modelo que logró convertir la labor docente en un proceso sistemático de producción de conocimiento, donde se garantizó el trabajo en equipo, la socialización de experiencias y de ideas, y la producción de escritos. Se animó al maestro a hacer de su práctica profesional un acto creativo, flexible y en permanente transformación. Se logró romper con los tradicionales cursos curriculizados y fraccionados en el tiempo, donde se contabilizan las horas para efectos de valoración de créditos.

Además, comprobamos el planteamiento de Stenhouse "la mejora de la enseñanza se basa en el desarrollo del arte del profesor y no en la adopción por su parte de unos procedimientos uniformes escogidos entre alternativas en competencia" (Rudduck & Hopkins, 1996).

En otro orden, se desarrollaron 33 investigaciones puntuales en torno al tema de la integración del niño con dificultades, 11 ejercicios individuales y uno colectivo de planeación estratégica en educación para la integración, se desarrollaron instrumentos de diagnóstico y evaluación y se produjo una aproximación preliminar al diagnóstico de las dificultades para el aprendizaje en Bogotá. Todos estos aspectos son objeto de publicaciones separadas.

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Secretaría de Educación. (1997). *Plan territorial de formación permanente del personal docente y administrativo en el servicio educativo*. Colombia.
- Alvarez, G. (1996). La Feria del Crédito: ¿Ha dejado de existir? *Educación y Cultura*, 42, 5-9.
- Arias, O., Bromberg, P., Pérez, J. & Villaveces, J. (1997). *Manual Secretaría de Educación Distrital*. Colombia: Editorial Gente Nueva.
- Belgich, H. (1998). Niños en integración escolar: Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bernal, J. (1992). *La herencia de Caín*. Bogotá: Publicaciones U. Javeriana.
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Equipo PEI, Ministerio de Educación Nacional (1996). *PEI lineamientos*. Colombia: Creamos Alternativas, Editólaser.
- Eventos Científicos (1997). *La integración del niño con dificultades*. Memorias de ponencias del PFPD Capacitación eficaz y eficiente en la integración del niño con dificultades al aula regular. Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115, Ley General de Educación*. Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Decreto 2082, Reglamentación atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Colombia: Autor.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX*. Bogotá: Planeta Editores.
- Nieto, L. & Barbosa, F. (1996). *Ministerio de Educación Nacional. Proceso de Construcción del PEI*. Colombia: Enlace Editores.
- Rudduck, J. & Hopkins, Y. (1996). *La investigación como base de la enseñanza por L. Stenhouse*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sebastian, C. & Alcalay, L. (1997). Perfeccionamiento docente en el área de habilidades de pensamiento: La visión de los actores acerca de los aprendizajes relevantes. *Psyche*, 6 (1), 81-94.
- Secretaría de Educación de Santafé de Bogotá (1997). *Educación para todos*. Colombia: Autor.

## Anexo: Reconocimiento y Mención de los Participantes

## Grupo de Capacitadores:

Martinez Rodriguez Blanca  
 Munar Maria Antonia  
 Ortiz de JimenezClemencia  
 Ramos R Mary Yanira  
 Salek Correal Astrid  
 Arrieta Olga Yamile  
 Bejarano Aurora  
 Chavarro Gloria  
 García Rosario  
 Acosta de Romero Magdalena  
 Avila de A. Gloria  
 Cadavid Clara  
 Beltrán Cruz Luz Marina  
 Bello Díaz María Nery  
 Gutierrez R. Doris Adriana  
 Herazo Miriam Amparo  
 Montoya Gallego Ligia Elena  
 Mora Suárez Nubia Emperatriz  
 Palacios Luque Ana Fabiola  
 Perez Parra Marlen Cecilia  
 Ramirez de Contreras Martha Cecilia  
 Rodriguez Cardenas Martha Nelly  
 Rodríguez Pérez Tulia  
 Valbuena Moreno Anyul  
 Ardila de Jiménez Blanca  
 Campo Ruiz Dilia Esther  
 Chaves Córdoba Luz Patricia  
 González P Diana Patricia  
 Parra Gutierrez Aleida Consuelo  
 Pérez Leal Martha Cecilia  
 Rodríguez Pérez Ma. del Carmen  
 Solano Camargo Martha M.  
 Tolosa N Pablo A.  
 Velandia Fabiola  
 Velasquez Rojas Jesús H  
 Duque Gloria Patricia  
 Hernández Frade Amparo  
 Pardo Barrios Inés  
 Perez Blanca Flor  
 Pinto Nohora Isabel  
 Rodriguez Luz Amparo  
 Torres Nieto Carmen Cecilia  
 Contreras Buitrago Dora Inés  
 Cortés de Aragon Ma. Fanny  
 Insuasty Mora Ruddy Alicia  
 Melo Elizabeth  
 Rodriguez Gutierrez Amelia  
 Rodríguez H. Isabel  
 Velandia de Luengas Olfá Edilia

*Talleristas:*

Maestro Francisco Cajiao  
 Doctor Gabriel Carrasquilla  
 Fonoaudióloga Lyda Mejía  
 Psicopedagoga Ligia Nieto  
 Doctor Juan Fernando Rodas  
 Fonoaudióloga María Eugenia Fonseca  
 Fonoaudióloga Olga Lucía Hean  
 Psicóloga Cusi Morales

*Tutores:*

Psicóloga Diana Alonso  
 Psicólogo Gerardo Castillo  
 Trabajadora Social Luz Marina Espinosa  
 Fonoaudióloga Elsa Gnecco

*Grupo de Docentes Participantes:*

Beltrán de Montenegro Elvira  
 Beltrán de Valencia Gloria Cecilia  
 Gallego Mejia Ma. Eugenia  
 Lhoeste de Suárez Hennie  
 Mora Martínez Isabel  
 Nancy Gomez  
 Olarte de Osorio Luz Marina  
 Patiño de Soler Judith  
 Salazar de Bernal Cielo Aracelly  
 Zapata Lozada Consuelo  
 Betancur R Magdalena  
 Castellanos Aparicio Nubia Teresa  
 Cortés Ruíz Dora Alcira  
 Garcia de Cancino Agueda  
 León León Ayda Dolly  
 López María Inés  
 Merchán Aya Sandra  
 Pachón de Sanchez Blanca  
 Piñeros Medina Avelino  
 Prieto Pardo Luz Angela  
 Rojas Hilda  
 Soler C Rosa Elena  
 Aranda de Bastidas Nora Lid  
 Becerra Saenz Maria del Pilar  
 Cardozo Ocampo Maria Teresa  
 Cordoba B Ana Martha  
 Jaimes de Rojas Betty

Zorro de Pérez Ma. Elena  
Alvarado C. Juan Esteban  
Baquero Aura Yolanda  
Buitrago Contreras Gloria Ma.  
Cruz de B Rosalba  
Cuervo Gómez Martha  
Charry Martha Elsy  
Guerrero Patricia  
Nova Monroy Myriam  
Ortiz Rivas Leonardo  
Ramirez Luis Alberto  
Reyes Ma. Endocia  
Tovar de Rubio Rosalba  
Trujillo Ruby  
Uribe de Pardo Edith  
Vega Rojas Esperanza del Rosario  
Alvarado Clara Alicia  
Castellanos Acosta Myriam  
Molano Caro Gladys  
Murcia Robles Teresa  
Niño de Osorio Ma. Zoraida  
Reyes Muñoz Luisa  
Saab Libia  
Venegas Blanca  
Sandoval Ospina Marlen  
Caro Caro Doris  
Cuervo Hernández Claudia Mónica  
Martinez Luz Stella  
Guerra Maldonado Esmeralda  
Guerra M. Ma. Esperanza

*Nuestro especial agradecimiento a:*

Jesús Hernando Pérez. Subsecretario Académico.  
Secretaría Educación Bogotá 1997.

Amparo Ardila. Coordinadora General del Fomento a la Calidad de la Educación. Secretaría Educación Bogotá, 1997.

María Eugenia Escobar. Subsecretaria Académica. Secretaría Educación de Bogotá, 1998.

Juana Inés Díaz. Coordinadora General del Fomento a la Calidad de la Educación. Secretaría Educación de Bogotá 1998.

Fulvia Cedeño. Grupo Atención Educativa a Personas con limitaciones o con capacidades excepcionales. Secretaría Educación de Bogotá.

Elena Varela. Supervisora CADEL (Centro Administrativo de Educación Local). Localidad de Suba. Secretaría Educación de Bogotá.

Escuela Colombiana de Rehabilitación.

