



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

LA RELACIÓN ENTRE LA INCLUSIÓN Y LOS VALORES EN TRES
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE CHÍA-
CUNDINAMARCA (COLOMBIA)

Melba Ximena Figueroa Ángel



Tesis **Doctorales**

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LA RELACIÓN ENTRE LA INCLUSIÓN Y LOS VALORES EN TRES
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE CHÍA-
CUNDINAMARCA (COLOMBIA)**

MELBA XIMENA FIGUEROA ANGEL

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**Tesis presentada para aspirar al grado de
DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Dirigida por:

DOCTOR

SALVADOR PEIRÓ i GREGORI

DEDICATORIA

A mi amada hija Isabel Valeria, compañera entusiasta de aventuras infinitas, mi inspiración y mi motor, por quien siempre persevero a pesar de la fatiga, por quien culmino este proyecto y emprendo otros nuevos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

AGRADECIMIENTOS

El interés por el tema de la inclusión en la escuela surgió de una necesidad personal por mejorar mis prácticas pedagógicas con un estudiante con limitación visual, luego, esta búsqueda se convirtió en un proyecto que me fue llevando por caminos que me cuestionaban e invitaban a seguir explorando, ya no por una situación particular, sino por los niños, niñas y adolescentes que me encontré en este trayecto y me revelaban los abismos en eso que llamamos educación, y que a pesar de estos, seguían allí, en la escuela, esperando, intentando, soñando...

Por esto, quiero agradecer a Jose, quien fue ese estudiante que sembró en mi sin querer esa pregunta sobre la inclusión, a la Señora María Chavez un ejemplo de maestra quien me llevó por primera vez a internarme en la escuela que ella orientaba con pasión y a la vez dolor por la condición de sus estudiantes. A Margarita Porras y Oscar Guzmán de la Secretaría de Educación de Chía, quienes me abrieron las puertas para plantear propuestas alternativas de inclusión. A los rectores Jaime Pantoja, Fernando Pinzón y Bertha Alarcón, y los coordinadores Fabio Arévalo, Gloria Hernández y Guillermo Rincón, quienes desde sus cargos gestionan lo que está a su alcance para favorecer la educación de sus estudiantes y me permitieron entrar a sus instituciones educativas. A la Universidad Santo Tomás, que me ha permitido crecer como docente y proponer caminos desde la academia para favorecer la inclusión.

Agradezco a Ligia Gómez, quien me impulsó a abrir las perspectivas que creía limitadas, ha sido un ejemplo de vida y me ha acompañado con su cariño y sabiduría, a Julio Abel Niño, quien me ha permitido encontrar nuevos retos profesionales y me ha brindado su apoyo en esta exploración de la inclusión. A Juan Carlos Espinosa, un maestro que de forma genuina impulsa y apoya los caminos de sus amigos desde su conocimiento y experiencia. A Claudia Charry y Jorge Mario Jaramillo, siempre dispuestos a participar en reflexiones sobre la educación.

Agradezco al profesor Salvador Peiró i Gregori, quien me mostró otra forma de explorar la inclusión a través de los valores, me acompañó en este proceso con sus oportunas orientaciones y me brindó apoyo en esta experiencia formativa.

A mi padre Alfredo Figueroa, quien en silencio y con su sabiduría me ha acompañado en los proyectos que he emprendido, este es otro éxito que hace parte de lo que ha sembrado en mi vida.

A mi amigo y compañero Carlos Castillo, quien alimentó mis iniciativas y acompañó en este proyecto formativo, con su apoyo me aventuré en lo desconocido.

A mis hermanas Arlin Yaneth e Ingrid, quienes me han dado su soporte y apoyo en el último trayecto de este proyecto.

A mi hija Isabel Valeria, que con su amor me motiva cada día a seguir investigando, actuando y construyendo proyectos que impliquen una postura ética y responsable en un país que será su legado.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RESUMEN

Esta tesis doctoral tuvo como objetivo analizar la relación entre la inclusión y los valores en tres instituciones educativas departamentales del municipio de Chía, con el fin de aportar a las comprensiones y gestión de procesos desde la perspectiva de la educación de equidad, en un momento histórico en el cual el tránsito de la integración a la inclusión se encuentra atravesado por tensiones culturales, sociales, económicas y políticas no solo en Colombia sino en el mundo.

De esta manera, se parte de las propuestas de Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné, y Echeita (2002), Booth y Ainscow (2000); y Jansen, Otten, Van Der Zee y Jans (2014) para explorar las comprensiones contemporáneas de la inclusión, y; desde un nuevo enfoque basado en los valores, desde los planteamientos de Schwartz (2006), Peiró y Palencia (2009), plantear un estudio que intenta establecer la relación entre los tipos de valores y las comprensiones de la inclusión que transitan en los actores de la escuela.

De allí, que la exploración de esta relación se construyó a partir de una metodología de estudio de casos utilizando procesos de investigación cuantitativa y cualitativa, desde la cual se identificaron las características de las instituciones educativas participantes, se constató la percepción de inclusión de grupo de los estudiantes y los valores personales de los actores involucrados, y se describieron las acepciones sobre la inclusión y los tipos de valores.

Los participantes quienes fueron seleccionados desde un muestreo teórico, son 481 estudiantes de los grados sexto a once, 52 profesores, 3 coordinadores y 3 rectores de tres instituciones educativas del Municipio de Chía- Colombia.

Se utilizaron como instrumentos de investigación desde la perspectiva cuantitativa; The perceived group inclusión scale (PGIS) traducida y adaptada para este estudio, y ThePortraitValuesQuestionnaire (P.V.Q) IV Versión, traducida y adaptada por Peiró y Palencia (2009), los datos obtenidos se procesaron a través de estadísticos descriptivos del programa SPSS Statistics Versión 24 .

Desde la revisión cualitativa, se empleó la entrevista semiestructurada y la revisión de documentos institucionales, cuyo análisis de tipo categorial se realizó a través del programa Atlas ti Versión 1.0.51.

Los resultados identificados se presentan desde las unidades de inclusión; Pertenencia, Afecto, Espacio y Valor de Autenticidad; sus dimensiones; Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas, y; la tipología de valores. A partir de los datos cuantitativos se evidencia una percepción de inclusión de grupo por parte de los estudiantes en términos de Pertenencia y Espacio para la Autenticidad mientras que el Afecto y el Valor de Autenticidad aparecen en menor grado. Con respecto a los valores, se destacan tanto en estudiantes como en profesores los tipos de valor; Hedonismo, Autodirección, Estimulación, Benevolencia y Universalismo.

De los datos cualitativos se obtiene que en los documentos institucionales y entrevistas a rectores y coordinadores prevalecen los tipos de valor; Tradición, Logro, Benevolencia, Universalismo, Conformismo y Seguridad.

De esta manera, se destacan las aristas de la relación en términos de los valores que se asocian tradicionalmente a la inclusión como lo son la Benevolencia y el Universalismo con respecto a la Pertenencia, y, emergen otras conexiones como la Tradición y el Conformismo en tensión con el Espacio y Valor de Autenticidad. Mientras que los datos sobre Poder, Logro y Seguridad develan la historia de país y el momento coyuntural de post conflicto.

Como aspecto innovador, se encuentra una posibilidad de potenciar la inclusión desde los tipos de valor Estimulación y Autodirección en profesores y estudiantes con una perspectiva que integre el Logro y trasciendan las comprensiones tradicionales de la inclusión soportadas en el asistencialismo y las Necesidades Educativas Especiales.

Con respecto a las dimensiones de la inclusión, se destacan esfuerzos institucionales por generar Prácticas Inclusivas que se leen como desarticuladas con respecto a las Culturas y Políticas estatales que necesariamente demarcan los posibles caminos para su desarrollo. Por lo tanto, se evidencia el tránsito entre la integración y la inclusión en contextos que se encuentran negociando social, cultural y políticamente los tipos de valor Tradición y Conformismo y la diversidad emergente.

Estos datos, apoyan la hipótesis planteada; es posible identificar la relación entre unos tipos de valores y la inclusión de acuerdo a su perspectiva (integración, educación inclusiva, educación de equidad, etc.). De este análisis se pueden derivar estrategias que sean viables y coherentes en las instituciones educativas, que partan de sus tensiones cotidianas y se orienten desde el reconocimiento de los valores que ya transitan en

profesores y estudiantes (Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo), de la reflexión sobre la ausencia en la percepción del afecto en estudiantes, y la necesidad de emprender la revisión de una escuela que se encuentra atrapada entre las demandas globales y las particularidades culturales, económicas, políticas y sociales.

Palabras clave: Inclusión, Valores, Escuela, Educación.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to analyze the relationship between inclusion and values in three departmental educational institutions of the municipality of Chia, in order to contribute to the understanding and management of processes from the perspective of equity education, in a historical moment in which the transition from integration to inclusion is traversed by cultural, social, economic and political tensions not only in Colombia but in the world.

In this way, it is part of the proposals of Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné, and Echeita (2002), Booth and Ainscow (2000); And Jansen, Otten, Van Der Zee and Jans (2014) to explore contemporary understandings of inclusion, and; From a new approach based on values, from the approaches of Schwartz (2006), Peiró and Palencia (2009), to propose a study that tries to establish the relation between the types of values and the understandings of the inclusion that transit in the actors of the school.

Hence, the exploration of this relationship was constructed from a case study methodology using quantitative and qualitative research processes, from which the characteristics of the participating educational institutions were identified, the perception of inclusion of a group of the students and the personal values of the actors involved, and described the meanings about inclusion and types of values.

The participants who were selected from a theoretical sample are 481 students in grades six through eleven, 52 teachers, 3 coordinators and 3 rectors of three educational institutions in the Municipality of Chia-Colombia.

They were used as research instruments from a quantitative perspective; The perceived group inclusion scale (PGIS) translated and adapted for this study, and ThePortraitValuesQuestionnaire (PVQ) IV Version, translated and adapted by Peiró and Palencia (2009), the data obtained were processed through descriptive statistics of the program SPSS Statistics Version 24 .

From the qualitative review, the semi-structured interview and the revision of institutional documents were used, whose category-type analysis was done through Atlas program Version 1.0.51.

The identified results are presented from the inclusion units; Membership, Affection, Space and Value of Authenticity; their dimensions; Inclusive Cultures,

Policies and Practices, and; the typology of values. From the quantitative data, a perception of group inclusion by students in terms of Belonging and Space for Authenticity is evidenced, while the Affect and the Value of Authenticity appear to a lesser degree. With regard to values, both types of value are highlighted in students and teachers; Hedonism, Self-direction, Stimulation, Compassion and Universalism.

From the qualitative data it is obtained that in the institutional documents and interviews to rectors and coordinators the value types prevail; Tradition, Achievement, Benevolence, Universalism, Conformity and Security.

In this way, the edges of the relationship are emphasized in terms of the values that are traditionally associated with inclusion such as Benevolence and Universalism with respect to Belonging, and other connections emerge as the Tradition and the Conformity in tension with the Space and Value of Authenticity. While the data on Power, Achievement and Security reveal the country's history and the post-conflict momentum.

As an innovative aspect, there is a possibility of enhancing the inclusion of the types of value Stimulation and Self-direction in teachers and students with a perspective that integrates Achievement and transcend the traditional understandings of inclusion supported in the assistance and Special Educational Needs.

With regard to the dimensions of inclusion, institutional efforts are highlighted to generate Inclusive Practices that are read as disjointed with respect to State Cultures and Policies that necessarily demarcate the possible paths for its development. Therefore, there is evidence of the transition between integration and inclusion in contexts that are socially, culturally and politically negotiating the types of value Tradition and Conformism and emerging diversity.

These data support the hypothesis raised; it is possible to identify the relationship between some types of values and inclusion according to their perspective (integration, inclusive education, equity education, etc.). From this analysis, strategies can be derived that are viable and coherent in educational institutions, starting from their everyday tensions and guided by the recognition of the values that already pass through teachers and students (Hedonism, Stimulation, Self-direction, Universalism), of the reflection on the absence in the perception of affection in students, and the need to undertake the

revision of a school that is caught between global demands and cultural, economic, political and social particularities.

Key words: Inclusion, Values, School, Education.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TABLA DE CONTENIDO

PRIMERA PARTE: DELIMITACIÓN TEMÁTICA

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	22
1.1 INTRODUCCIÓN	22
1.2 SENTIDO DE LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR COLOMBIANO	22
1.3 LA LEGISLACIÓN ESCOLAR	29
1.4 LA INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD	32
1.5 UNOS DATOS.....	33
2. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN	36
2.1 INTRODUCCIÓN	36
2.2 ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO .	37
2.3 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	48
2.3.1 <i>Objetivo general</i>	48
2.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	48
3. VALORES	49
3.1 INTRODUCCIÓN.....	49
3.1.1. <i>La naturaleza de los valores: Debate Subjetividad- Objetividad</i>	49
3.1.2 <i>Max Scheler</i>	51
3.1.3 <i>Risieri Frondizi</i>	52
3.1.4 <i>De la Pienda</i>	54
3.1.5 <i>Milton Rokeach</i>	55
3.1.6 <i>Geert Hofstede</i>	56
3.1.7 <i>Shalom H. Schwartz</i>	56
3.2 LA JERARQUÍA DE LOS VALORES	58
3.3 EDUCACIÓN Y VALORES	64
4. INCLUSIÓN.....	70
4.1 INTRODUCCIÓN	70
4.2 EXCLUSIÓN- INCLUSIÓN.....	71
4.3 INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN	75

4.4 MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN	79
---	----

SEGUNDA PARTE: PROCEDIMIENTO HEURÍSTICO

5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y TÉCNICAS UTILIZADAS

83

5.1 INTRODUCCIÓN	83
5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	85
5.2.1 Selección de la muestra.	87
5.2.2 Unidades de análisis.	91
5.2.3 Recolección y análisis de la información.	93
5.3 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y SU APLICACIÓN	
95	
5.3.1 Entrevista semiestructurada.	95
5.3.2 Documentos y materiales organizacionales.	97
5.3.3 Adaptación transcultural de la Escala Percepción de inclusión.	99
5.3.4 Descripción y adaptación del cuestionario perfil de valores.	105
5.4 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	112
5.4.1 Primera fase.	112
5.4.2 Segunda fase.	113
5.4.3 Tercera fase.	113
5.4.4 Cuarta fase.	113
5.4.5 Quinta fase.	114
5.5 DESCRIPCIÓN GENERAL.	114

TERCERA PARTE: HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

6 RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

6.1 INTRODUCCIÓN	117
6.2 DESCRIPCIÓN DE LAS INSTITUCIONES E IDENTIFICACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	
117	
6.2.1 Institución Educativa 1.	117
6.2.2 Institución Educativa 2.	127
6.2.3 Institución Educativa 3.	138

6.3	RESULTADOS ESCALA DE PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN DE GRUPO ESTUDIANTES	149
6.3.1	<i>Institución Educativa 1.</i>	149
6.3.2	<i>Institución Educativa 2.</i>	151
6.3.3	<i>Institución Educativa 3.</i>	154
6.3.4	<i>Resultados generales Percepción Inclusión de Grupo.</i>	157
6.4	RESULTADOS CUESTIONARIO RETRATO DE VALORES ESTUDIANTES	160
6.4.1	<i>Institución educativa 1.</i>	161
6.4.2	<i>Institución educativa 2.</i>	164
6.4.3	<i>Institución Educativa 3.</i>	168
6.4.4	<i>Resultados generales.</i>	172
6.5	CORRELACIÓN RESULTADOS ESCALA DE PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN DE GRUPO Y CUESTIONARIO RETRATO DE VALORES ESTUDIANTES	179
6.5.1	<i>Institución Educativa 1.</i>	179
6.5.2	<i>Institución Educativa 2.</i>	180
6.5.3	<i>Institución Educativa 3.</i>	180
6.5.4	<i>Correlaciones generales.</i>	181
6.6	RESULTADOS CUESTIONARIO RETRATO DE VALORES PROFESORES	182
6.6.1	<i>Institución Educativa 1.</i>	182
6.6.2	<i>Institución Educativa 2.</i>	186
6.6.3	<i>Institución Educativa 3.</i>	190
6.6.4	<i>Resultados generales Retrato de Valores Profesores.</i>	194
6.7	RESULTADOS ENTREVISTAS COORDINADORES Y RECTORES, DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	200
6.7.1	<i>Institución Educativa 1.</i>	203
6.7.1	<i>Institución Educativa 2.</i>	227
6.7.1	<i>Institución Educativa 3.</i>	241
	CUARTA PARTE: INTERPRETACIÓN TEÓRICA	258
7.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	259
7.1	INTRODUCCIÓN	259
7.2	DESCRIPCIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	259
7.3	INCLUSIÓN	265

7.3.1 Unidades de inclusión.....	265
7.3.2 Dimensiones de la inclusión.	269
7.4 VALORES.....	274
7.4.1 Estudiantes.....	274
7.4.2 Profesores.	278
7.4.3 Postura institucional.....	282
7.5 INCLUSIÓN Y VALORES	284

QUINTA PARTE: RECAPITULACIÓN Y PROPUESTA

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	291
8.1 INTRODUCCIÓN	291
8.2 SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES	291
8.3 SOBRE LA INCLUSIÓN	293
8.4 SOBRE EL PERFIL DE VALORES PERSONALES.....	294
8.5 SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA INCLUSIÓN Y LOS VALORES	296
8.6 RECOMENDACIONES.....	298
8.6.1 A las instituciones educativas.	298
8.6.2 A las entidades que organizan la educación.....	300
8.6.3 A las futuras investigaciones.	301
REFERENCIAS.....	313
APÉNDICES	318
APÉNDICE A: CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTOS INFORMADOS.....	318
APÉNDICE B: JUICIO DE EXPERTOS.....	323
APÉNDICE C: INSTRUMENTOS.....	330

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. <i>Tendencias investigativas sobre inclusión y necesidades educativas especiales (NEE)</i>	26
Tabla 2. <i>Focos de investigación en inclusión</i>	43
Tabla 3. <i>Estrategias para favorecer la inclusión</i>	46
Tabla 4. <i>Comprensiones de inclusión- exclusión</i>	74
Tabla 5. <i>Modelos de evaluación de la inclusión</i>	80
Tabla 6. <i>Descripción de las Instituciones Seleccionadas</i>	87
Tabla 7. <i>Criterios teóricos y operativos para la selección de participantes</i>	88
Tabla 8. <i>Descripción de datos cualitativos y cuantitativos</i>	93
Tabla 9. <i>Descripción de la Entrevista Semiestructurada</i>	95
Tabla 10. <i>Confiabilidad y estadística descriptiva (Jansen; Otten; Van Deer Zee y Jans, 2015, p.8, traducido por Figueroa, 2016)</i>	100
Tabla 11. <i>Alpha de Cronbach Escala de Percepción de Inclusión de Grupo</i>	103
Tabla 12. <i>Prueba de KMO y Bartlett Escala de Percepción de Inclusión de Grupo</i>	103
Tabla 13. <i>Varianza total aplicada Escala de Percepción de Inclusión de Grupo</i>	104
Tabla 14. <i>Matriz de componente rotado Escala de Percepción de Inclusión de Grupo</i>	104
Tabla 15. <i>Prueba de Alpha de Cronbach The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión</i>	108
Tabla 16. <i>Prueba de KMO y Barlett The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión</i>	109
Tabla 17. <i>Varianza total explicada The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión</i>	110
Tabla 18. <i>Matriz de componente rotado The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión</i>	110
Tabla 19. <i>Porcentaje edades estudiantes</i>	119
Tabla 20. <i>Porcentaje tipo de religión</i>	121
Tabla 21. <i>Porcentaje edad profesores</i>	123

Tabla 22. <i>Religión profesores</i>	124
Tabla 23. <i>Año graduación de grado</i>	125
Tabla 24. <i>Año graduación posgrado</i>	126
Tabla 25. <i>Porcentaje edad estudiantes</i>	129
Tabla 26. <i>Porcentaje religión estudiantes</i>	131
Tabla 27. <i>Porcentaje edad profesores</i>	133
Tabla 28. <i>Año graduación grado</i>	136
Tabla 29. <i>Año graduación posgrado</i>	137
Tabla 30. <i>Porcentaje edad estudiantes</i>	140
Tabla 31. <i>Religión estudiantes</i>	142
Tabla 32. <i>Edad profesores</i>	144
Tabla 33. <i>Año graduación grado profesores</i>	147
Tabla 34. <i>Año graduación posgrado profesores</i>	148
Tabla 35. <i>Recuento resultados inclusión estudiantes</i>	149
Tabla 36. <i>Media resultados inclusión estudiantes</i>	150
Tabla 37. <i>Recuento resultados inclusión estudiantes</i>	151
Tabla 38. <i>Media inclusión estudiantes</i>	153
Tabla 39. <i>Recuento resultados inclusión estudiantes</i>	154
Tabla 40. <i>Media inclusión estudiantes</i>	155
Tabla 41. <i>Recuento resultados generales inclusión estudiantes</i>	157
Tabla 42. <i>Correlaciones inclusión variables sociodemográficas</i>	158
Tabla 43. <i>Correlación instituciones educativas</i>	159
Tabla 44. <i>Recuento resultados valores estudiantes</i>	161
Tabla 45. <i>Media resultados valores estudiantes</i>	162
Tabla 46. <i>Recuento resultados valores estudiantes</i>	164
Tabla 47. <i>Media valores estudiantes</i>	167
Tabla 48. <i>Recuento valores estudiantes</i>	168
Tabla 49. <i>Media valores estudiantes</i>	170
Tabla 50. <i>Recuento resultados generales valores</i>	172
Tabla 51. <i>Media genera valores estudiantes</i>	174
Tabla 52. <i>Correlación valores variables sociodemográficas</i>	175
Tabla 53. <i>Media valores y tipo de religión</i>	177

Tabla 54. <i>Correlación valores e inclusión estudiantes</i>	179
Tabla 55. <i>Correlación valores e inclusión estudiantes</i>	180
Tabla 56. <i>Correlación valores e inclusión estudiantes</i>	180
Tabla 57. <i>Correlación entre tipo de valores</i>	181
Tabla 58. <i>Correlación unidades de inclusión</i>	181
Tabla 59. <i>Correlación valores e inclusión general</i>	182
Tabla 60. <i>Recuento valores profesores</i>	182
Tabla 61. <i>Media valores profesores</i>	185
Tabla 62. <i>Recuento valores profesores</i>	186
Tabla 63. <i>Media valores profesores</i>	185
Tabla 64. <i>Recuento valores profesores</i>	190
Tabla 65. <i>Media valores profesores</i>	193
Tabla 66. <i>Recuento valores profesores</i>	194
Tabla 67. <i>Media general valores profesores</i>	196
Tabla 68. <i>Correlación valores y variables sociodemográficas</i>	198
Tabla 69. <i>Categorías de análisis datos cualitativos</i>	200
Tabla 70. <i>Recuento categorías entrevistas</i>	204
Tabla 71. <i>Concurrencias categorías entrevistas</i>	205
Tabla 72. <i>Categorías y citas entrevistas</i>	207
Tabla 73. <i>Recuento categorías documentos institucionales</i>	225
Tabla 74. <i>Concurrencias categorías documentos institucionales</i>	226
Tabla 75. <i>Recuento categorías entrevistas</i>	229
Tabla 76. <i>Concurrencias categorías entrevistas</i>	230
Tabla 77. <i>Categorías y citas entrevistas</i>	231
Tabla 78. <i>Recuento categorías documentos institucionales</i>	238
Tabla 79. <i>Concurrencias categorías entrevistas</i>	239
Tabla 80. <i>Recuento categorías entrevistas</i>	242
Tabla 81. <i>Concurrencias categorías entrevistas</i>	243
Tabla 82. <i>Categorías y citas entrevistas</i>	244
Tabla 83. <i>Recuento categoría documento institucional</i>	255
Tabla 84. <i>Concurrencias categorías documento institucional</i>	256
Tabla 85. <i>Estrategias derivadas de los resultados</i>	298

LISTADO DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Número de entidades territoriales según factores de deserción críticos por Zona.	34
<i>Figura 2.</i> Metodologías alternativas de investigación educacional (Peiró, 2016)	84
<i>Figura 3.</i> Procedimiento metodológico de la investigación (Martínez, 2006, p. 182)	86
<i>Figura 4.</i> Proceso de evaluación jueces expertos Escala de percepción de inclusión de grupo.	110
<i>Figura 5.</i> Proceso de evaluación jueces expertos The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión.	107
<i>Figura 6.</i> Distribución grado y edad estudiantes	120
<i>Figura 7.</i> Religión por edades	120
<i>Figura 8.</i> Porcentaje género estudiantes	121
<i>Figura 9.</i> Género por grado estudiantes	121
<i>Figura 10.</i> Tiempo en la institución	122
<i>Figura 11.</i> Género profesores	123
<i>Figura 12.</i> Estado civil profesores	124
<i>Figura 13.</i> Profesión profesores	125
<i>Figura 14.</i> Posgrado profesores	126
<i>Figura 15.</i> Tiempo en la institución profesores	127
<i>Figura 16.</i> Grado y edad estudiantes	130
<i>Figura 17.</i> Religión por edad estudiantes	130
<i>Figura 18.</i> Porcentaje género estudiantes	131
<i>Figura 19.</i> Género por grado estudiantes	132
<i>Figura 20.</i> Tiempo en el colegio por grado	132
<i>Figura 21.</i> Porcentaje género profesores	134
<i>Figura 22.</i> Porcentaje religión profesores	134
<i>Figura 23.</i> Estado civil profesores	135
<i>Figura 24.</i> Profesión profesores	135
<i>Figura 25.</i> Posgrado profesores	137

<i>Figura 26.</i> Tiempo en la institución profesores	138
<i>Figura 27.</i> Grado y edad estudiantes	141
<i>Figura 28.</i> Religión por edades estudiantes	141
<i>Figura 29.</i> Género estudiantes	142
<i>Figura 30.</i> Género y grado estudiantes	143
<i>Figura 31.</i> Tiempo en la institución por grado estudiantes	143
<i>Figura 32.</i> Género profesores	145
<i>Figura 33.</i> Religión profesores	145
<i>Figura 34.</i> Estado civil profesores	146
<i>Figura 35.</i> Profesión profesores	146
<i>Figura 36.</i> Posgrado profesores	147
<i>Figura 37.</i> Tiempo en la institución profesores	145
<i>Figura 38.</i> Media percepción inclusión estudiantes	154
<i>Figura 39.</i> Media inclusión estudiantes	150
<i>Figura 40.</i> Media inclusión estudiantes	156
<i>Figura 41.</i> Media inclusión general estudiantes	158
<i>Figura 42.</i> Media inclusión y religión	159
<i>Figura 43.</i> Media valores estudiantes	163
<i>Figura 44.</i> Media valores estudiantes	168
<i>Figura 45.</i> Media valores estudiantes	171
<i>Figura 46.</i> Media general valores estudiantes	174
<i>Figura 47.</i> Media valores por institución educativa	176
<i>Figura 48.</i> Media valores por género	176
<i>Figura 49.</i> Media valores por grado	177
<i>Figura 50.</i> Media valores profesores	186
<i>Figura 51.</i> Media valores profesores	190
<i>Figura 52.</i> Media valores profesores	193
<i>Figura 53.</i> Media general valores profesores	197
<i>Figura 54.</i> Media valores religión profesores	198
<i>Figura 55.</i> Media valores y género profesores	199
<i>Figura 56.</i> Media valores y edad profesores	199
<i>Figura 57.</i> Media valores y rol profesores	200



PRIMERA PARTE: DELIMITACIÓN TEMÁTICA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. Estado de la cuestión

1.1 Introducción

El interés por la inclusión surge desde la experiencia de trabajo investigativo y práctico durante seis años en tres instituciones educativas en un municipio del Departamento de Cundinamarca (Colombia), en las cuáles, a partir del Decreto 366 de 2009 que establece las orientaciones al servicio pedagógico para la atención de personas en situación de discapacidad en el aula regular, se empiezan a vislumbrar dinámicas como la desaparición de instituciones de educación especial, la discriminación positiva en las aulas de educación regular hacia aquellos que aparecían en la vida escolar sin previo aviso, la presión por parte del profesorado a la institución y a los padres debido a la falta de preparación percibida para atender a la discapacidad en el aula, la deserción en el término de dos años de aproximadamente el 80% de estudiantes en situación de discapacidad que habían ingresado a las aulas regulares.

De esta manera, se comienza con un trabajo investigativo sobre los significados y las acciones acerca de la atención educativa a niños y niñas en situación de discapacidad en el aula regular, para luego derivar un programa que se desarrolló a través de las prácticas profesionales de psicología. Posteriormente, se empiezan a detectar otros matices de la inclusión gracias a revisiones teóricas y a la experiencia cotidiana en el trabajo escolar. Lo cual genera nuevas preguntas acerca de la inclusión y cómo el trabajo que se ha desarrollado sobre valores y convivencia escolar puede ampliarse a la comprensión e intervención sobre la inclusión. A continuación se desarrollan los elementos centrales del interés expuesto.

1.2 Sentido de la inclusión en el contexto escolar colombiano

El concepto de inclusión aparece como oposición a la exclusión social, expresión que se presenta en Francia en 1974 para dar cuenta de aquellas personas desprotegidas por la seguridad social, debido a características como la discapacidad, las adicciones, la estructura familiar no convencional, etc., lo cual conllevaba a pertenecer a

los grupos con desventajas sociales (Oakley, 1995, p. 101). De allí, que los cambios económicos se encuentran en la base de las modificaciones en las relaciones sociales, en las cuales se destaca el aumento del desempleo, las nuevas estructuras familiares, la disminución de la solidaridad y la ruptura de los vínculos sociales, simbólicos, económicos e institucionales que permitían a los sujetos percibirse como miembros de la sociedad (Oakley, 1995).

Así, la inclusión social implica la necesidad de considerar tres aspectos; el primero, hace referencia a la diversidad entendida como “la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado)...” (Gimeno, 2002, p.2), el enfoque de derechos “como una nueva perspectiva para concebir y diseñar políticas públicas tendientes al desarrollo humano en el marco de un proceso de concertación entre Estado y sociedad civil” (Jiménez, 2007, p.34) y la posibilidad de participación de los bienes sociales, económicos y culturales.

Por lo tanto, la inclusión

...representa la suma de los factores necesarios para que un individuo disfrute de una vida segura y productiva como un miembro totalmente integrado en la sociedad—independientemente de su raza, origen étnico, género u orientación sexual. Pero debido a que los ambientes político y social no se encuentran aislados, cualquier medida de inclusión social también debe incluir aquellos factores que le permiten a un ciudadano expresarse para exigir un cambio y un gobierno responsable que atienda a estas exigencias. (*AmericasQuarterly*, 2013, p.3).

Ante este panorama, se presenta la educación como el motor principal y a la vez mayor obstáculo para la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza (Gómez Buendía, 1998), y por lo tanto, en soporte de la gestión de políticas de inclusión dado su carácter transversal en la vida social. De allí que Ros y Schwartz (1995) destacan que “la educación es altamente valorada en una sociedad donde el sistema educativo ocupa una parte importante de la vida de las personas; y si la

igualdad también es altamente valorada, el acceso a la educación se abre a todo el mundo” (p. 70).

Y es justamente uno de sus escenarios; la escuela, el que recrea las tensiones inclusión- exclusión e integración- inclusión.

Frente a la primera, se destaca la exclusión como el “conjunto de procesos más que una situación estable. No afecta a grupos predeterminados concretos, sino que afecta de modo cambiante a grupos y personas en función de su ecuación de vulnerabilidad respecto a las dinámicas sociales de riesgo y marginación” (Hernández, 2008, p.39). De esta manera, en la educación y particularmente en la escuela, esos grupos han sido predeterminados por su umbral de educabilidad con referencia a condiciones como el coeficiente intelectual, el estatus socioeconómico, la estética, entre otros, que ubican a aquellos que no encajan en la condición, en situaciones de vulnerabilidad, en este escenario, la desescolarización y lo que ello implica.

Por consiguiente, la inclusión no sólo se refiere a actuar con los sujetos con problemas, sino también a acciones con las mayorías con quienes éstos deberían interactuar.

Debido a los cambios históricos en las perspectivas sobre los derechos y a la inminente apertura de la escuela a la diversidad, ésta se empieza a contemplar desde posturas teóricas como oportunidad:

La desaparición de la diferencia es una utopía, inviable, pues lo normal es que existan diferencias entre las personas, que no se solventan con intervenciones compensatorias. Por ello, se contempla la diversidad y la diferencia no como un estigma, sino como un valor en positivo a potenciar, que enriquece las relaciones sociales y a la comunidad en su conjunto. (Muntaner, 2000, p. 11)

Así, en el escenario escolar se visibiliza la tensión entre las prácticas tradicionales dirigidas a la homogeneidad y el imperativo social de abordar y más aún, promover la inclusión de la diversidad. Al respecto, se encuentran investigaciones que abordan este aspecto con relación a la discapacidad; situación que enfrenta a la escuela

a un reto que había transitado en leyes y decretos, pero que no se había hecho presente en la vida cotidiana.

En una revisión del tema, desarrollada por Arnaíz (1997) se exponen dificultades comunes que se presentan en el proceso, tales como la percepción negativa de la integración por parte del profesorado como una imposición, la falta de capacitación a los profesores para asumir el reto de la atención educativa a niños y niñas en situación de discapacidad en aulas integradas, las metodologías que no favorecen la atención a la diversidad del grupo, la ausencia de inversión en tecnología y adecuaciones físicas, la discriminación positiva, la carencia de corresponsabilidad por parte de los padres y la sociedad, y la intervención psicopedagógica insuficiente centrada en una evaluación diagnóstica.

De igual manera, se encuentran investigaciones relacionadas con la atención en el aula regular a niños y niñas con necesidades educativas especiales, las cuales se han orientado a identificar las actitudes del profesorado (Chiner, 2011 y Paiva, 2012), su formación (Barrero; Cuadrado; Fernández; Gil; González; Ipland; Moya; Quispe; Rodríguez, 2004), las adecuaciones curriculares (Gosálvez, 2011), el análisis de las opiniones sobre la inclusión escolar de la discapacidad en el aula (Echeita, Verdugo, Sandoval López, Calvo, y González-Gil, 2009), los significados de profesores, niños y niñas, padres y directivos acerca de la atención a niños y niñas en situación de discapacidad (Figueroa, 2010), las diferencias entre niños y niñas con y sin discapacidad (Bebetsos, Derri, Filippou, Zetou y Vernadakis, 2014), la participación social de niños y niñas con y sin Necesidades Educativas Especiales (Schwab, 2015), las herramientas virtuales para favorecer el aprendizaje de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (Bisol, Valentini y Rech, 2015), y la revisión documental sobre el tema de la inclusión de la discapacidad en la escuela (Jamal, Alkhateeb, Muna, Hadidi, Amal, y Alkhateeb, 2016). A continuación se presenta la sinopsis de estas tendencias de estudio:

Tabla 1

Tendencias investigativas sobre inclusión y necesidades educativas especiales

(NEE)

Tendencias/Autores	Categorías de análisis	de Población	Postura	Tipo de diversidad
Barrero; Cuadrado; Fernández; González; Moya; Rodríguez; Moraña y (2006)	Formación del profesorado	Profesores	Inclusión	NEE
Echeita, Sandoval Calvo, y (2009)	Opiniones sobre la inclusión de discapacidad en el aula	Expertos en el tema de la inclusión.	Educación de inclusiva	Discapacidad
Figuerola (2010)	Significados sobre la atención educativa de la discapacidad en el aula regular	Profesores, directivos, padres, niños y niñas con y sin discapacidad	Inclusión- Integración	Discapacidad
Chiner (2011) y Paiva (2012)	Percepciones y actitudes del profesorado	Profesores	Inclusión- integración	NEE
Gosálvez (2011)	Adecuaciones curriculares	Profesores	Inclusión- Educación inclusiva- Diversidad	NEE- Discapacidad
Bebetsos, Filippou, Derri, Zetou y	Diferencias entre niños y niñas	Niños y niñas	Inclusión	Discapacidad

Vernadakis (2014)	niñas con y si discapacidad en la clase de Educación Física				
Schwab (2015)	Participación social	Niños y niñas con y sin NEE	Clases inclusivas	NEE	
Bisol, Valentini y Rech (2015)	Objeto virtual de aprendizaje	Profesores	Inclusión	NEE	
Jamal, Alkhateeb, Muna, Hadidi, Amal, Alkhateeb (2016)	Estudios sobre la inclusión de la discapacidad en Países Árabes	Investigaciones	Educación inclusiva	Discapacidad	

Por lo tanto, se destacan desarrollos investigativos y prácticos acerca de la atención en la escuela a la diversidad funcional, específicamente, la discapacidad. Ante lo cual aparecen dos interrogantes; el primero, hace referencia a la tensión integración-inclusión, mencionada anteriormente; y el segundo a las comprensiones sobre la diversidad.

Desde este contexto tenemos la tensión integración – inclusión. Al respecto, desde la UNESCO (2005) se plantean dos enfoques desde los cuáles se aborda la diversidad. El primero hace referencia a la integración, en la cual la diferencia se percibe como un obstáculo para el aprendizaje y la integración a la sociedad, por lo tanto, las políticas se orientan a lograr que el sujeto diferente se adapte. El segundo enfoque, presenta la diversidad como riqueza común, en donde se reconocen los derechos de las personas que son intérpretes activos de la cultura. Así, las políticas desde esta postura se dirigen a la construcción de la convivencia con la diferencia.

Un ejemplo de los enfoques se identifica en la atención a la discapacidad en el aula regular; desde la integración se considera la discapacidad como condición inmodificable del individuo, que lo hace distinto a los demás y lo pone en desventaja,

por lo tanto la tarea de la escuela será que se adapte a la cotidianidad de la institución, proyectando logros en la socialización más que en el aprendizaje, mientras que desde la inclusión, la discapacidad se define como la interacción de factores funcionales o estructurales (deficiencia), la participación, la actividad y las posibilidades del contexto (OMS, 2001, como se citó en Amate y Vázquez, 2006), por lo tanto no se considera como parte del individuo sino como una situación que se presenta dependiendo de los tres aspectos mencionados. De esta manera, la tarea de la escuela será reorganizarse para permitir la participación de todos los niños y niñas en los procesos de socialización y aprendizaje. (Figuerola, 2010). Así, “el término *integración* está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente” (Arnaíz, 1996, p.2).

En ese sentido, se destacan varias ideas; la primera se relaciona con comprensiones contemporáneas sobre la inclusión; ésta, se refiere a la comprensión de las dinámicas de los contextos, sus participantes, relaciones, valores, expectativas, actitudes, etc., sin olvidar las particularidades de sus miembros en tanto que estas se constituyan en información para favorecer la participación y la negociación de los logros; la inclusión contempla la diversidad de todos los miembros del contexto escolar, por lo tanto la diversidad funcional no es necesariamente el único foco de trabajo aunque ha sido el que ha develado el reto.

Estos cambios deberían llevar a los alumnos, profesores y padres a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela...Las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. (Arnaíz, 2006, p.58)

Así, comprender los valores culturales que guían las elecciones y las justificaciones de los líderes de las instituciones en términos de inversión de recursos y evaluación del funcionamiento institucional y en un nivel más general, la adopción de políticas públicas nacionales, que de acuerdo con Schwartz y Bilsky (1990) ayudan a develar las soluciones a los problemas de regulación de la actividad humana propios de una cultura, pueden favorecer la gestión de la inclusión.

1.3 La legislación escolar

En Colombia se ha contemplado el tema de la inclusión y la diversidad a través de la legislación, de ahí que la Ley 115 de 1994 de Educación General establece parámetros para la organización y la prestación de la educación formal y no formal, dirigidas a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Ley 115 de Educación General, 1994).

Con relación a estas disposiciones, se encuentran decretos como el 3011 de 1997 por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos, basadas en los principios de desarrollo humano integral, pertinencia, flexibilidad y participación. El Decreto 804 de 1995 por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos basada en los principios de integridad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad, y el Decreto 1490 de 1990 por el cual se adopta la Metodología Escuela Nueva para la educación de la población rural.

En cuanto a las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales se establece el Decreto 2082 de 1996 que reglamenta su atención educativa, y se fundamenta en los principios de; integración social y educativa, el cual hace referencia a la incorporación de esta población; el desarrollo humano, que implica condiciones de pedagogía para puedan desarrollar sus potencialidades y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales; la oportunidad y equilibrio que se refiere al acceso, permanencia y adecuado cubrimiento; y, soporte específico, como atención determinada dentro del sistema público educativo

(Decreto 2082, 1996). Y; el Decreto 366 de 2009 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, en el cual se hace énfasis en la participación, el rechazo a la discriminación y el desarrollo de sus derechos.

Ante este panorama se evidencian varios elementos; en el primero de ellos se destaca la referencia que desde la Ley General de Educación se hace a determinados grupos que requieren disposiciones particulares; adultos, campesinos, grupos étnicos y personas con limitaciones o capacidades excepcionales, de lo cual se infiere una postura desde la integración, dado que dentro de la regularidad se presentan poblaciones con características y necesidades diferentes que en el marco de un Estado de Derecho como el colombiano se ubican en situación de desventaja debido a estas características y necesitan atención especial y el soporte en principios coherentes.

El segundo elemento presenta un avance en el trayecto integración- inclusión desde el Decreto 2082 de 1996 al Decreto 366 de 2009, dado que el primero se plantea la integración como incorporación de una población con características diferentes, mientras que en el segundo hay un énfasis en las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que ponen en desventaja a quien presenta un déficit.

De acuerdo con esto, se plantean algunos interrogantes; si desde la perspectiva de la inclusión como se expone en las comprensiones teóricas contemporáneas, la diversidad hace referencia a las diferencias de todos los miembros de la sociedad, y en este caso particular, de la escuela, y por lo tanto se refiere a la posibilidad de participación, desarrollo y aprendizaje de todos sus miembros ¿Cuál es la función de establecer parámetros con principios y fines particulares de la educación para unas poblaciones específicas? Y en oposición a esto ¿Hacer invisibles las particularidades es una forma de exclusión?, además: ¿Es viable la inclusión?, si es así ¿cómo?

En consecuencia, se encuentra en la legislación colombiana una clara disposición a establecer parámetros que faciliten el acceso a la educación de poblaciones que se han posicionado en el panorama de la exclusión como son los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad -denominadas poblaciones especiales-, con dificultades de aprendizaje que se enmarcan en las Necesidades Educativas

Especiales, y se esperan lineamientos para la comunidad LGTBI (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales, Intersexuales) y poblaciones víctimas en un escenario de post conflicto. Lo cual, garantiza el establecimiento de derechos que históricamente se han negado a personas que comparten ciertas características. Sin embargo, en la práctica se develan consecuencias para aquellos que no pertenecen a un grupo reconocido, pero que también sufren la exclusión, en términos de restricción a la participación y desarrollo en los entornos educativos.

De esta manera, es posible describir el tránsito en la legislación de la Integración Escolar a la Educación Inclusiva, y a la vez, reconocer que aún falta un camino largo para alcanzar el tercer momento teóricamente descrito de Equidad y Justicia Social, en la que la educación se dirige según las diferencias y necesidades individuales, las cuáles no se perciben como un impedimento para el aprendizaje (Bracho y Hernández, 2009).

Por lo cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

En consecuencia con la legislación establecida, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha efectuado convocatorias para favorecer los procesos de inclusión en la educación, principalmente de la población en situación de discapacidad, encontrando experiencias exitosas (MEN, 2007), que aportan elementos de análisis pero que se presentan como prácticas en escenarios particulares interesados en el tema, por lo tanto, aunque desde el Ministerio se establecen lineamientos generales, estos están sujetos a la interpretación de los miembros de la escuela, de allí que los significados que transitan acerca de la discapacidad y la atención educativa atraviesan prácticas en las escuelas, que no siempre se corresponden con la inclusión (Figuroa, 2010). Por lo tanto, hay un camino que recorrer en el proceso de negociación entre lo que se hace en la escuela y las políticas que orientan estos procesos; es decir, el paso de la integración a la inclusión.

De otro lado, se encuentran programas de inclusión que aparecen en momentos coyunturales relacionados con las minorías étnicas y los jóvenes desvinculados de grupos armados, que son poblaciones que se pueden encontrar en situaciones de vulnerabilidad en tanto que su cultura se ve amenazada en el primer caso o porque derechos como la vida o la libertad se ponen en juego cuando se habla de grupos

armados. De esta manera, se evidencian otras variables que intervienen en las comprensiones de la diversidad y la inclusión; la multiculturalidad, la violencia y otras que son arrojadas por los datos de la deserción.

1.4 La inclusión de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad

Determinar las situaciones que favorecen procesos de exclusión en la escuela, se ha convertido en un eje importante de exploración para abordar la inclusión. Así, desde la vulnerabilidad que surgió como término en el campo de los Derechos Humanos y se ha relacionado con el complejo de aspectos individuales, colectivos, sociales relacionados con la falta de disponibilidad de recursos que puede derivar en la fragilidad de grupos o individuos que jurídica y políticamente no tienen la certeza de la promoción, protección o aseguramiento de sus derechos de ciudadanía (Martins; Martins y Campos, 2012), se establece un marco para realizar comprensiones al respecto.

En Colombia, se evidencian avances en la inclusión de los derechos de la primera infancia, la infancia, la adolescencia y la juventud en los planes de desarrollo, tanto en cantidad como en calidad (UNICEF, 2014) y desde las apuestas gubernamentales se acoge el “apoyo específico y especializado a aquellas personas e instituciones educativas que se encuentran en contextos y situaciones de vulnerabilidad social de diverso tipo, pues la educación es el mecanismo para combatir la exclusión de los sectores menos favorecidos” (Bolton, 2006; Redondo, 2008, como se citó en Villalta, 2010, p.168).

Ante este imperativo, la escuela cobra importancia como factor de protección en términos de resiliencia (Villalta, 2010) y espacio social para la prevención y promoción de la salud mental integral, que por supuesto no puede trabajar sola ya que “la interacción de factores de riesgo y de protección, individuales y familiares, que operan antes y durante el proceso educativo, son los que determinan los niveles de vulnerabilidad al fracaso y deserción de los alumnos del sistema escolar” (Villalta, 2010, p.167), por lo tanto, la vulnerabilidad puede aumentar en ausencia de factores protectores entre los cuáles la familia ejerce un rol fundamental. (Villalta, 2010)

En síntesis, la educación se presenta como una apuesta importante para dar vía a procesos de formación de personas desde una perspectiva integral contemplando su dignidad, derechos y deberes (Ley 115, 1994), pero esta educación debe ser equitativa, de calidad y de aprendizaje permanente para todos (UNICEF, 2014). Datos sobre cobertura y calidad, cobran importancia para evidenciar el camino por recorrer frente a la exclusión:

...existen todavía 1,1 millón de niños y niñas y jóvenes en edad escolar (5 a 16 años) por fuera del sistema educativo... En materia de calidad, las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que, aunque ha habido algunas mejoras, los resultados académicos de los estudiantes son bajos en general y se distribuyen de manera inequitativa entre grupos sociales y entre las poblaciones urbana y rural. (Delgado, 2014, p.32)

1.5 Unos datos

La Deserción e Inclusión representan dos caras de un mismo fenómeno; incluso es posible entenderlos como la díada Exclusión/ Inclusión o Deserción/Reinserción. Lo central es que estas díadas se expresan de manera particular en un espacio concreto que es la Escuela "...como un espacio inclusivo y preventivo de la deserción" (UNICEF, 2008, p.42).

De esta manera, la deserción evidencia aspectos relacionados con la diversidad que desde Gimeno (2002) hace referencia a la diferencia como manifestación de poder o de llegar a ser, de tener oportunidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales, que se reflejan en las posibilidades de estar y permanecer en la escuela.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2010) presenta los factores relacionados con el abandono de la escuela por parte de niños, niñas y adolescentes en Colombia:

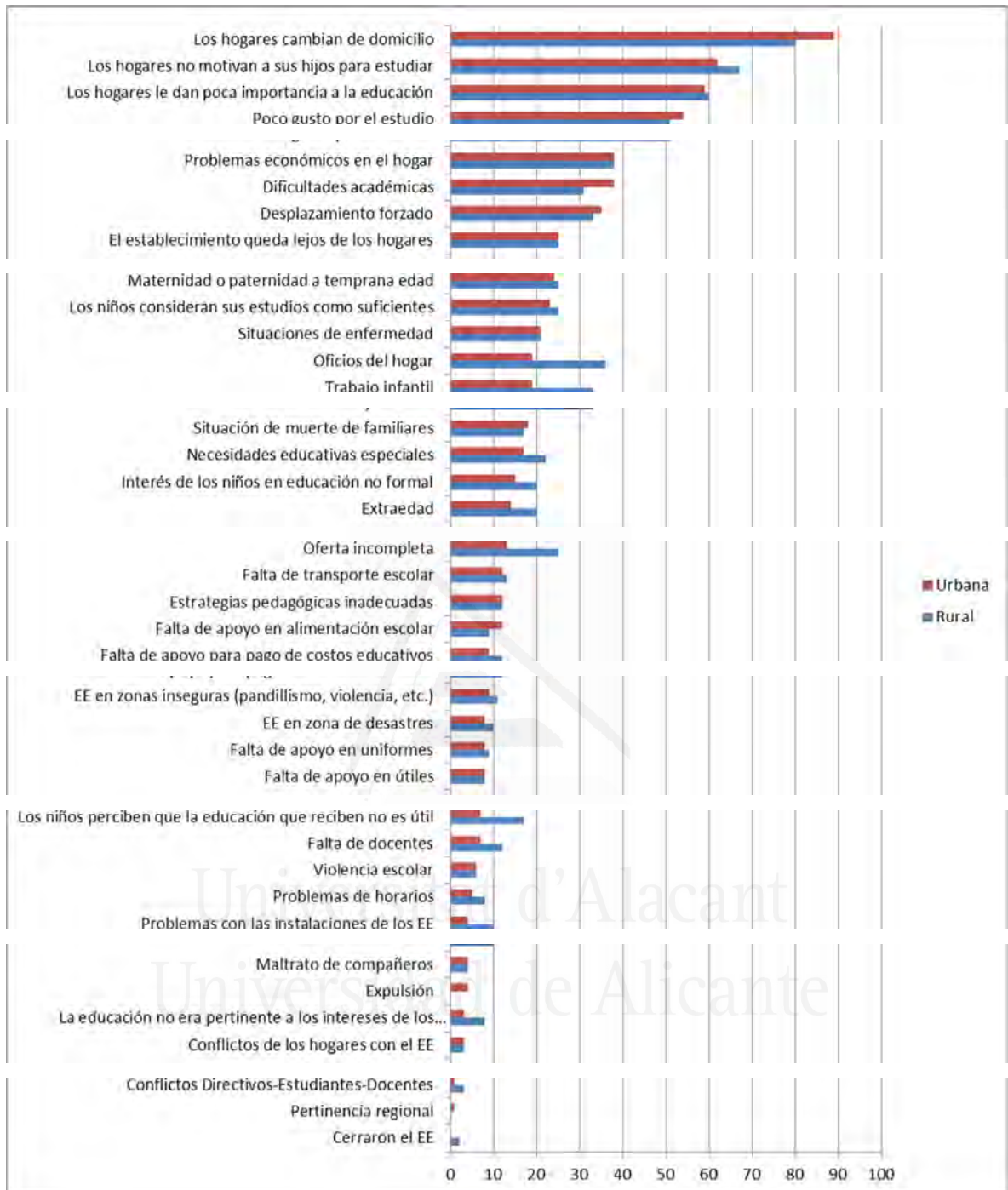


Figura 1. Número de entidades territoriales según factores de deserción críticos por Zona

Fuente: Ministerio de Educación Nacional – Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE) 2009-2010.

Estos datos, muestran la diversidad de factores que intervienen en la deserción, de los cuáles se destaca el papel de la familia, la motivación, los problemas económicos y las dificultades académicas.

Por otro lado García, Fernández y Sánchez (2010), en un estudio nacional sobre deserción y repetición en los primeros grados de básica primaria en la educación pública en Colombia, establecen que la tasa de repetición es sustancialmente mayor en zonas rurales: mientras que 41% de los niños en zonas rurales han repetido algún grado en años anteriores, el 23% lo han hecho en zonas urbanas. El 74% de los niños en zonas urbanas han recibido educación preescolar, mientras que 56% de los niños en zonas rurales han tenido esta experiencia educativa. La probabilidad de deserción es casi dos veces mayor para los niños que pertenecen a un grupo étnico en comparación con los niños que no pertenecen a ninguna etnia (16.9% frente a 9.7% en primero y 20.8% frente a 11.3% en segundo grado). Los niños con discapacidad tienen una probabilidad dos veces mayor de desertar de primer grado que los niños sin discapacidad (21.4% frente a 10%). La probabilidad de desertar es casi tres veces mayor para los niños que están en extra edad que para quienes no lo están (25.5% frente a 9.7% en primero y 29.9% frente a 11.2% en segundo). Los niños pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos tienen un riesgo de deserción y repetición sustancialmente mayor. La probabilidad de deserción más alta en la medida en que el ingreso del hogar es menor. La probabilidad de repetición en primer grado es entre 6.7 y 8.6 puntos porcentuales menor para hijos de padres con educación secundaria o superior en comparación con hijos de padres sin ninguna educación, independientemente del estrato socioeconómico y el ingreso. Los niños pertenecientes a hogares que han sido víctimas del conflicto tienen una probabilidad mayor de deserción y repetición en primero y segundo grados. Los niños que provienen de otro municipio tienen una mayor probabilidad de deserción en ambos grados. A mayor grado de dificultad con el clima escolar, mayor la probabilidad de repetición (entre 2 y 3 puntos porcentuales más), independientemente de las características observables de los niños y sus familias. Los estudiantes en sedes con escuelas de padres tienen una probabilidad menor de repetición en primer grado, lo cual resalta la importancia de los padres en el proceso educativo de los niños.

Gracias a estos datos, el Ministerio de Educación Nacional plantea estrategias de permanencia para contrarrestar la deserción escolar, las cuáles atienden a los focos principales que se acentúan en estos resultados; disponibilidad de recursos, problemas económicos de los hogares, apoyos complementarios, pertinencia, pobreza, importancia de la educación para la familia, variables académicas y calidad educativa, tiempo libre y convivencia escolar. Entre estas, se destaca la estrategia referida a la pertinencia en la que se plantea la atención a la población vulnerable y diversa integrada principalmente por la población indígena y con necesidades educativas especiales (M.E.N., 2010).

En ese sentido, de acuerdo con UNICEF (2008) “La exclusión, la afirmación explícita o implícita hacia el otro de que no debe estar, puede ser entendida como un producto de la deserción; sin embargo, también se puede comprender de manera contraria, es decir, la exclusión cataliza, produce, estimula la deserción” p.49, y por lo tanto desde el enfoque de la inclusión en el cual no sólo se hace énfasis en la generación de dinámicas institucionales para favorecer a poblaciones especiales (discapacidad, etnia, rural), sino que se presenta a la escuela como escenario de inclusión de todos, se revela la necesidad de atender aquellas variables que dentro de la diversidad generan exclusión y por lo tanto deserción escolar, y que tradicionalmente no se han contemplado en las investigaciones relacionadas con la inclusión.

Así, se establece una nueva pregunta ¿cuáles son los factores propios de la diversidad relacionados con la exclusión en la escuela?

2. Objeto de la investigación

2.1 Introducción

La discusión teórica sobre inclusión educativa se encuentra en una posición de atención a cada miembro de la escuela, garantizando sus posibilidades de participación a través de su reconocimiento como sujetos competentes. De ahí, que desde esta perspectiva amplia no se hace énfasis sólo en poblaciones específicas sino en los sujetos que por diversos factores se encuentran en situaciones de exclusión.

La diversidad se plantea como las diferencias incuestionables entre los sujetos que dependiendo de los contextos, significados y valores pueden ponerlos en situaciones de exclusión en un escenario como la escuela.

En Colombia la legislación y gran parte de las investigaciones se han orientado a abordar la inclusión de poblaciones que agrupan de acuerdo con características como discapacidad, minorías étnicas, ruralidad y desmovilización. Lo cual, desde las comprensiones contemporáneas de inclusión se podría leer como integración debido a su orientación a la incorporación de los miembros de estas poblaciones y a la normalización de los sujetos que no pertenecen a ellas.

Las experiencias exitosas en Colombia con relación a la inclusión, se visibilizan aisladas de unas políticas que soporten su generalización a otros contextos.

Los datos sobre deserción escolar se presentan como fuente de información en la relación inclusión- exclusión- escuela, proporcionando posibles factores que leídos desde la diversidad pueden apoyar la comprensión de la inclusión.

Las estrategias de permanencia escolar para contrarrestar la deserción propuestas por el Ministerio de Educación Nacional y que se relacionan con la diversidad siguen orientadas hacia las poblaciones especiales.

Así, los acontecimientos políticos, sociales y culturales evidencian problemas actuales (Kale, 2007), tales como la exclusión, la violencia y la intolerancia, que generan en las personas la necesidad de ofrecer soluciones, y se atribuye a la educación en valores a través de las familias y los educadores el poder de prevenir este tipo de problemas (Tilman, 2000).

2.2 Estado actual de la cuestión y justificación del objeto de estudio

De acuerdo con el planteamiento del apartado anterior, se presentarán a continuación las referencias a investigaciones relacionadas con la atención a la diversidad en la escuela y por lo tanto a su inclusión.

Con respecto a la inclusión, se encuentran estudios que abordan su comprensión en relación a la diversidad funcional Vela (2016), destacando los requerimientos de accesibilidad, adaptación de recursos e implementación didáctica como respuesta de una

escuela que desde la perspectiva inclusiva responda a las necesidades de los estudiantes que presentan limitación de la movilidad.

Se evidencian análisis de la formación y actitudes de profesores de enseñanza básica ante la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula (Paiva, 2012), en los cuáles revisan variables como la edad, nivel de estudios, formación continua y función, encontrando que los docentes de educación especial asignan una importancia mayor a las actitudes con relación con la educación inclusiva, mientras que para otros profesores cuya función es diferente la relevancia radica en la existencia de técnicos especializados. Así mismo establecen aspectos que pueden obstaculizar la escuela inclusiva tales como actitudes de los profesores y de las familias; articulación entre agentes educativos; postura de la comunidad educativa; falta de recursos humanos y materiales; falta de formación para la atención a alumnos con NEE; planificación de clases, concepción de actividades, adaptaciones del currículo; y, la falta de competencias para gestionar el tiempo y el aula.

Al respecto Ferreira (2013), destaca en su investigación acerca de la igualdad, oportunidades y sociedad democrática en individuos discapacitados, la necesidad de formación especializada para el profesorado, la reestructuración del funcionamiento interno de las escuelas y su infraestructura y la reflexión sobre la conexión entre los servicios prestados y la integración en el mercado laboral.

Así mismo Castellanos (2016), al referirse a la formación del profesorado, destaca en su estudio que los docentes necesitan programas de formación en la perspectiva inclusiva, que permitan el desarrollo de competencias, conocimientos y habilidades que se evidencien en la mejora de aspectos organizacionales, de funcionamiento, coordinación y trabajo colaborativo en la gestión de las prácticas educativas y los recursos asociados a estas.

Con relación a las estrategias se encuentra un estudio sobre los grupos interactivos como una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad (Molina, 2007), los cuales permiten la motivación, la valoración de la diversidad, las oportunidades para recibir y dar ayuda, el aprendizaje por observación, el cambio de percepciones sobre la discapacidad y la participación e integración social del alumnado.

En términos más específicos se halla una investigación acerca de la atención a niños con Síndrome de Down en el aula regular (Polo, 2012), en la cual, se identifican las ganancias de la inclusión del alumnado con esta característica en términos de una mayor comprensión y aceptación de las diferencias, trabajo colaborativo, interacciones positivas, solidaridad, desarrollo personal y ciudadano.

Finalmente, se encuentra una investigación en cual Olmos (2011), analiza la imagen de las personas con discapacidad que ofrece la cultura política de la escuela, a través de la revisión de documentos como artículos de revistas pedagógicas y textos de ciencias de la educación, en las cuales describe aspectos relacionados con la legislación educativa, la cultura empírico-práctica y la cultura científica, estableciendo puntos de encuentro y desencuentro entre culturas. Concluye que predomina la autonomía entre las distintas culturas estudiadas y ha mejorado progresivamente la imagen sobre las personas con discapacidad.

De otro lado, se destacan investigaciones que retoman la inclusión desde la interculturalidad, así, estudios como la evaluación de la comprensión lectora en población inmigrante para favorecer la inclusión (Martín, 2012), revelan que se presentan diferencias significativas en los estudiantes inmigrantes a partir de la cultura en la que se sustenta el habla y la escritura. Así, se requiere el diseño de un recurso multimedia que le permita a los estudiantes, profesores y familias obtener un mayor dominio del componente sociocultural que caracteriza el uso del idioma de país receptor, en este caso España, proveer información sobre el funcionamiento y organización de la educación del país y favorecer la atención educativa a esta población.

Con respecto a la población inmigrante, Valero (2016) se interesa por el subgrupo con escolaridad formal limitada o interrumpida, quienes se encuentran según el investigador en mayor riesgo de exclusión social y educativa. Por lo tanto en su estudio se interesa por la descripción de esta población encontrando que poseen potencialidades y características que no se perciben en los contextos escolares y que conducen a prácticas de exclusión limitando las interacciones sociales y aumentando el fracaso académico.

Uno de los aspectos desarrollados al respecto son las actitudes de los profesores. Velarde (2015) plantea los retos educativos en las sociedades multiculturales, entre los cuales se destaca la formación intercultural del profesorado, la cual debe darse desde la

formación inicial, y contemplar actitudes, estrategias, competencias interculturales y valores. Por lo tanto, plantea la necesidad de ajustar los planes de estudio de grado de los futuros profesores con miras a implicar a las administraciones públicas y a la universidad.

En la misma línea Gómez (2015), se interesa por conocer las actitudes y el grado de preparación que tienen los profesionales de la educación para atender a la diversidad cultural y de género, enfocándose en la convivencia saludable y el manejo de conflictos. De esta manera en la revisión de planes de estudios y los datos hallados en el profesorado destaca la necesidad de actualizar los contenidos de la formación inicial y permanente del profesorado y la revisión de metodologías empleadas para tal fin.

Martínez (2011), se enfoca en las expectativas y actuaciones habituales del profesorado en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje ante la interculturalidad (inmigrantes, minorías étnicas y diversidad cultural), con el propósito de identificar necesidades de formación, identificar valores, objetivos y expectativas y priorizar recursos y necesidades no sólo por parte del profesorado sino también desde la orientación educativa. Por lo tanto el abordaje de la interculturalidad no debe considerarse una especialidad en la formación sino que hace parte de las competencias generales en la sociedad.

Alonso (2011), revisa el tema de la diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar con el propósito de analizar el impacto a nivel psico-social y en la construcción de significados del docente de primaria, que atiende a población extranjera en el aula, de lo cual extrae que existen diferencias psicosociales y de significados acerca de la educación multicultural, en donde los profesores que trabajan en escuelas con un mayor porcentaje de alumnado extranjeros presentan mayor grado de bienestar social, sensibilidad comunicativa intercultural, y menos prejuicios en comparación con los profesores cuya población es más homogénea culturalmente.

Finalmente, se identifican investigaciones sobre niños y niñas con problemas emocionales y de conducta, Martín (2013) identifica las barreras y facilitadores de las culturas, políticas y prácticas de las escuelas de Madrid para la inclusión de estudiantes con estas características, concluyendo que las barreras pueden superarse desde el liderazgo distribuido, la cultura colaborativa basada en valores de compromiso y atención a la afectividad del estudiante, y actitud positiva hacia la innovación. De esta

manera es posible favorecer el desarrollo de políticas innovadoras que cobijen modelos de convivencia y la integración de la competencia socioemocional en el currículo y se evidencien en el aula, an las familias y en la gestión de recursos.

Moreno (2012), se interesa por las alteraciones de comportamiento de los adolescentes como uno de los fenómenos de la escuela secundaria. Así, destaca la importancia de las modalidades de intervención para los alumnos con alteraciones de comportamiento y las dificultades que se generan en estas y obstaculizan la inclusión. Describe las medidas ordinarias y extraordinarias para atender a la diversidad como apoyo educativo y las barreras para la participación de los estudiantes y su progreso en la enseñanza secundaria.

Siguiendo con el interés en la educación secundaria, Krichesky (2014) se enfoca en la dinámica de los procesos de inclusión/exclusión que tienen lugar en las escuelas secundarias de barrios populares del Conurbano Bonaerense, encontrando que estos son multidimensionales y pluri causales y reflejan la fragmentación y segregación educativa, lo cual contribuye a la inequidad, al tipo de prácticas de enseñanza que se presentan en las aulas y a los resultados educativos. En las barreras identificadas se destaca la exclusión del conocimiento básico que la escuela secundaria, prácticas de enseñanza tradicionales, estrategias didácticas que no demandan aprendizajes significativos, representaciones de los profesores acerca del (des)interés y de la capacidad de los alumnos y, la posibilidad de control y disciplinamiento de la clase, todo lo cual implica una baja demanda cognitiva.

Uribe, Simón y Echeita (2011), presentan un estudio sobre las concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas en un marco inclusivo identificando dos tipos de perfiles; el primero referido al uso de soluciones relacionadas teóricamente con perspectivas inhibitorias o intermedias de los procesos de inclusión, en las cuales aparecen dimensiones relacionadas con el papel de la transmisión de la información por parte del profesor en los procesos de enseñanza aprendizaje, así, se aplican normas de manera unidireccional que el estudiante debe asimilar a partir de las explicaciones del profesor, en una organización de grupos preferiblemente homogéneos.

En cuanto a los valores educativos, en este perfil se destaca la igualdad de oportunidades en el acceso a la oferta educativa, a partir de acciones compensatorias de las desigualdades iniciales y el conformismo respecto a la posibilidad de mejora escolar.

El segundo perfil, se refiere a las concepciones de docentes en las cuales se prefieren teorías constructivistas que comprenden las conductas disruptivas como el resultado de la interacción entre condiciones del propio estudiante y factores del proceso de enseñanza y del contexto escolar. Así, las prácticas se orientan a la colaboración, un estilo dialógico, el trabajo con las familias, los apoyos profesionales dentro de la escuela, este grupo se opta y una organización heterogénea. Con relación a los valores se hace referencia a concepciones sobre la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, asegurando la igualdad de oportunidades desde una posible y necesaria la transformación de las escuelas.

Por lo tanto, esta investigación desde una comprensión de inclusión, pretende centrarse en la categoría amplia de situación de exclusión en la escuela, que no necesariamente se refiere a aquellos estudiantes que por su situación de discapacidad, su pertenencia étnica o su cultura se esperaba que se situaran en posición de desventaja. De allí que se constituye en un aporte para el fortalecimiento de estudios acerca de la inclusión desde la perspectiva de tercera generación (Wehmeyer, 2009).

De acuerdo con esto, se revisan investigaciones relacionadas con las estrategias que desde diferentes perspectivas apoyan el desarrollo de una educación incluyente, entre las cuales se destaca el aprendizaje cooperativo (Pere, 2012), el cual implica una estructura cooperativa de la actividad y la educación en valores relacionados con la colaboración. De esta manera se concibe que el cambio de una estructura individualista o competitiva por otra de tipo cooperativo favorece el aprender juntos en aulas inclusivas independientemente sus necesidades educativas y sus culturas de origen.

De otro lado, aparece el concepto de calidad de vida, desde el cual Verdugo (2009), plantea la posibilidad de proponer estrategias sistemáticas que involucren el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes), con el propósito de contribuir al mejoramiento de la planeación educativa, el desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en el estudiante y el incremento de la participación de la comunidad educativa en los procesos y decisiones.

Tabla 2.

Focos de investigación en inclusión

Autor(es)	Foco	Estrategias	Referencia a los valores
Vela (2016)	Condiciones para atender la diversidad funcional	Accesibilidad, adaptación de recursos, implementación didáctica	No hace referencia
Paiva (2012)	Formación y actitud de profesores hacia las Necesidades Educativas Especiales	Actitudes y formación de profesores y familias, articulación entre agentes educativos, recursos humanos y materiales, adaptaciones del currículo y competencias,	No hace referencia
Ferreira (2013)	Igualdad y democracia en la relación con la discapacidad	Formación especializada del profesorado, funcionamiento de la escuela, infraestructura, reflexión e integración con mercado laboral.	No hace referencia
Castellanos (2016)	Formación del profesorado	Formación en perspectiva inclusiva, aspectos organizacionales, gestión de prácticas educativas y recursos.	No hace referencia
Molina (2007)	Grupos interactivos y discapacidad	Comunidades de aprendizaje	No hace referencia
Polo (2012)	Inclusión y Síndrome de Down	Aceptación de las diferencias, trabajo colaborativo, interacciones, solidaridad, desarrollo personal y ciudadano.	Solidaridad

Olmos (2012)	Imágenes de la discapacidad y cultura política de la escuela	Mejora progresiva en la imagen de las personas con discapacidad.	No	hace referencia
Martín (2012)	Inclusión y población inmigrante	Recurso multimedia que porvea información sobre la lengua, la historia, funcionamiento y organización del país receptor.	No	hace referencia
Valero (2016)	Inclusión y población inmigrante	Percepción de potencialidades y características de la población para favorecer los procesos de socialización y aprendizaje.	No	hace referencia
Velarde (2015)	Sociedades multiculturales	Formación intercultural del profesorado, ajuste planes de estudio.	No	hace referencia
Gómez (2015)	Formación del profesorado diversidad cultural y de género	Actualización de contenidos, formación inicial y permanente de los profesores y revisión de metodologías.	No	hace referencia
Martínez (2011)	Expectativas y actuaciones del profesorado interculturalidad	Formación general a los profesores.	Necesidad	de identificar los valores
Alonso (2011)	Significados de los profesores diversidad cultural	Población heterogénea y como posibilidad de movilizar prejuicios y generar una sensibilidad	No	hace referencia

			comunicativa intercultural.		
Martín (2013)	Inclusión y problemas emocionales y conducta	y de valores y actitud positiva hacia la innovación.	Liderazgo distribuido, colaborativa y actitud positiva	Compromiso y afectividad	
Moreno (2012)	Inclusión alteraciones comportamiento adolescentes	y de en para atender la diversidad.	Revisión de medidas ordinarias y extraordinarias	No referencia	hace
Krichesky (2014)	Inlcusión/ exclusión en escuela secundaria	Potenciar el conocimiento básico de la escuela a través del aprendizaje significativo y reflexión sobre las representaciones de los profesores.		No referencia	hace
Uribe, Simón y Echeita (2014)	Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas	Teorías constructivistas, colaboración, trabajo con familias, apoyos especializados dentro de la escuela y organización heterogénea.		Conformismo, equidad, benevolencia.	
Pere (2012)	Aprendizaje cooperativo	Aprender juntos, estructura cooperativa.		Colaboración	
Verdugo (2009)	Calidad de vida	Estrategia que involucren microsistema, mesosistema y macrosistema.		No referencia	hace

Finalmente, aparecen investigaciones relacionadas con las estrategias que pueden favorecer la inclusión, entre las cuales se destacan la promoción de la autodeterminación de los estudiantes (Wehmeyer, 2009), los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales basados en la competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad, confianza y valores. (Turnbull, Rutherford y Kyzar,

2009), la construcción conjunta de una educación más democrática (Susinos, 2009), el equilibrio ecológico (Farrell; Dyson.; Polat.; Hutcheson & Gallannaugh, 2007), el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje por proyectos, el reconocimiento de los lenguajes verbales y no verbales, el contrato didáctico o pedagógico, los espacios para la retroalimentación y prácticas flexibles (CTROADI, 2006), evaluación de la relación entre los valores, los principios, las normas, las relaciones, las costumbres y las formas de participación que se gestan al interior de la escuela que pueden llegar a facilitar u obstaculizar la inclusión social (González, 2008), y el fortalecimiento educativo de las familias (Peiró y Ramos, 2010).

Tabla 3.

Estrategias para favorecer la inclusión

Autor (es)	Estrategias
Wehmeyer (2009)	Promoción de la autodeterminación de los estudiantes.
Turnbull, Rutherford y Kyzar (2009)	Cooperación, comunicación, respeto, compromiso, equidad, confianza y valores.
Susinos (2009)	Construcción de educación democrática.
Farrel (2007)	Equilibrio ecológico.
CTROADI (2006)	aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje por proyectos, el reconocimiento de los lenguajes verbales y no verbales, el contrato didáctico o pedagógico, los espacios para la retroalimentación y prácticas flexibles.
González (2008)	Relación entre los valores, los principios, las normas, las relaciones, las costumbres y las formas de participación en la escuela.
Peiró y Ramos (2010)	Fortalecimiento educativo de las familias

De estas propuestas se acoge la postura de los valores como categoría abarcadora que se encuentra en la base de diferentes estrategias planteadas en los

estudios revisados, ya que desde Schwartz (1992), estos se definen desde su aspecto formal como “metas transituacionales (terminales o instrumentales) que expresan intereses (individuales, colectivos o ambos) relativos a un tipo motivacional y que son evaluados de acuerdo a su importancia como principios guía en la vida de una persona” (p.3), y desde su aspecto informal, “son metas generales deseables que sirven como principios- guía de diversa importancia en la vida de las personas” (p.3) (también: Peiró y Palencia, 2009). De allí, se destaca la necesidad de identificar los valores que podrían favorecer el desarrollo de las estrategias propuestas en diferentes estudios sobre inclusión. Al respecto Parrilla (2002) plantea que la inclusión supone una nueva ética y nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades, apoyando la conciencia de la necesidad de participación social, compromiso ciudadano, la apertura a otras voces en la escuela, la redistribución del poder y el aprendizaje de la experiencia.

Por lo tanto, el estudio sobre los valores ha sido un referente importante para la comprensión de categorías como violencia y convivencia escolar, aspectos que aparecen como elementos que interactúan con la inclusión escolar al convertirse la primera, como fuente de exclusión y la segunda, como soporte de la construcción de culturas, políticas y prácticas educativas cimentadas en la participación de todos los actores de la escuela. Así mismo, desde la perspectiva de la convivencia escolar basada en el trabajo por el bien común que Peiró (2014) define como “la integración de las condiciones de vida social, que permitan, tanto a los grupos como a los individuos, conseguir más plena y fácilmente su propia perfección. El bien común afecta a todos; el bien de uno se relaciona con el bien común” (Peiró, 2014, p.2), se reconoce como uno de los pilares de la inclusión en términos de autenticidad, pertenencia, negociación y participación.

En conclusión, uno de los elementos que aparece en los estudios sobre inclusión y convivencia escolar son los valores; los autores destacan la importancia de la promoción de estos en relación con la participación, la aceptación, la gestión, la formación, las concepciones, entre otras variables, sin embargo, pareciera no especificarse qué tipo de valores pueden soportar una comprensión de inclusión dirigida a la construcción de entornos anclados al bien común desde la autenticidad y la pertenencia.

De allí, surgen interrogantes heurísticos con respecto a esta revisión, tales como: ¿se pueden comprender los valores como soporte de la gestión de la inclusión en la

escuela?, ¿cómo es la relación entre los resultados de la medición de valores personales y los resultados de la percepción de inclusión de grupo?, ¿es posible derivar estrategias de los resultados de esta relación?

2.3 Objetivo de la investigación

2.3.1 Objetivo general.

Analizar la relación entre la inclusión y los valores en tres instituciones educativas departamentales del municipio de Chía.

2.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar las características de las instituciones educativas participantes en procesos de inclusión.
- Describir la percepción de inclusión de grupo de los estudiantes de las tres instituciones educativas desde la escala adaptada.
- Constatar los valores personales de los participantes involucrados en procesos de inclusión desde el cuestionario adaptado.
- Describir las acepciones sobre la inclusión y los valores registrados en entrevistas y documentos institucionales.
- Describir la relación entre los valores y la inclusión a partir de los datos obtenidos en la aplicación de las estrategias.
- Describir las estrategias que se derivan de la relación inclusión y valores.

Todo esto gira entorno a la siguiente hipótesis. Existe una relación entre la inclusión y unos valores determinados en tres instituciones educativas departamentales del municipio de Chía.

3. Valores

3.1 Introducción

La comprensión de los valores ha estado atravesada por discusiones en cuanto a su naturaleza, posibilidades de jerarquización, sus características diferenciales con respecto a otros conceptos con los cuales en ocasiones se confunde y su relación con categorías que específicamente en el contexto escolar potencian su relevancia científica.

De acuerdo con Martínez (2005), el estudio de los valores como objeto de conocimiento se arraiga en la filosofía de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX y al retomar a Fondevila (1979), destaca las corrientes Idealista, neokantiana o neofichteana que considera a los valores como categoría mental desde el subjetivismo, realista o fenomenológica que plantea que los valores se perciben como "intuición emotiva", Psicologista que destaca los valores como inclinaciones y afectos del sujeto, Sociológica que presenta a los valores como juicios relativos en sociedades específicas, Existencialista y liberal que considera que el valor supremo del hombre es la libertad, Metafísica y espiritualista en la cual los valores humanos son depositarios de la esencia metafísica, Dios es "la identidad del ser y del valor; y, Neo-positivista en la que los juicios de valor son una expresión de emociones subjetivas.

3.1.1. La naturaleza de los valores: Debate Subjetividad- Objetividad.

Un primer debate descrito por Frondizi (1958), destaca la oposición subjetividad- objetividad. La primera, refiere la imposibilidad de separar enteramente el valor de la valoración, lo cual, considera el autor, puede llevar a reducir el valor a la valoración en una anarquía axiológica en la que los valores sólo se presentan como una proyección de agrado, deseo o interés del sujeto en una variación inevitable de acuerdo a la época y a la persona que valora.

Al respecto, Frondizi (1958) destaca la contribución de esta perspectiva en tanto que reconoce la conexión del valor con el sujeto que valora, pero deja de lado el aspecto estrictamente axiológico de la cuestión, que daría cuenta de si lo que se desea de hecho es merecedor de serlo. De allí deriva dos conclusiones; la coincidencia entre lo que se

valora es mayor que la discrepancia, lo que conduce al otro extremo de la comprensión (objetivismo), y precisa un problema metodológico, pues aunque no se determine un criterio aceptable para determinar la naturaleza del valor, esto no significa que no exista.

El objetivismo, según Frondizi (1958), propone la separación del valor de toda relación con la realidad humana o natural, pues tal como afirma Scheler (2001) “Los valores existen con independencia de toda organización de un ser espiritual determinado” (p.365), lo que lleva a encerrar la comprensión en su propia definición afirmando algo que la realidad no confirma. Así, las reacciones afectivas de quien valora, parecen no interferir en el acto especial de conocimiento denominado preferir que refleja la superioridad de un valor, pero que no se da en el mismo hecho de preferir.

En conclusión y frente al debate, Frondizi (1958) se plantea los siguientes interrogantes: “¿Tienen que ser los valores necesariamente objetivos o subjetivos? ¿Tienen todos los valores la misma naturaleza? ¿De dónde debemos partir en nuestro examen para poder atenernos a la realidad y no a nuestras creaciones? ¿Cuál es la realidad de la que debemos partir?” (p. 145), para los cuales establece desde la subjetividad que los estados psicológicos de agrado, deseo e interés son una condición necesaria pero no suficiente, mientras que desde la objetividad estos estados suponen elementos objetivos, no los excluyen. Por lo tanto “el valor se presentaría como el resultado de una relación o tensión entre el sujeto y el objeto, y presentaría un cara subjetiva y otra objetiva”. (Frondizi, 1958, p.145)

De allí que Williams (2014), argumenta que la objetividad “no debe ser vista como lo opuesto a la subjetividad, sino que surge de determinados valores intersubjetivamente celebrados (tanto metodológicos y sociales), celebrada en tiempos y lugares particulares” (p.76). Por lo tanto, esta objetividad situada en las creencias y valores de las comunidades puede llevar a verdades sobre la realidad social.

A continuación, se presentan los supuestos de autores representativos en la construcción de las teorías sobre los valores, quienes desde uno de los extremos presentados o realizando un puente tal como lo hace Frondizi (1958), argumentan sus comprensiones.

3.1.2 Max Scheler.

De acuerdo con De la Pienda (1998), para Scheler (2001) los valores son cualidades materiales o de cosas (bienes), esencias irracionales que son independientes de esas cosas concretas que son sus depositarios “Ni la percepción del valor ni el grado de la adecuación ni la evidencia se muestra dependiente de la percepción de los depositarios de aquellos valores” (Scheler, 2001, p.45). Así mismo, estos valores existen independientemente de todo proceso de conocimiento y por lo tanto su naturaleza y orden es libre de todo individuo y comunidad. Su objetividad les da una validez universal pues pertenecen al mundo de las esencias. Los individuos, pueblos, culturas y épocas históricas sólo afectarían la conceptualización concreta de los valores en el conocimiento natural y científico del mundo pero no en el nivel fenomenológico (De la Pienda, 1998).

Sobre esta comprensión, Scheler (2001) establece una jerarquía de valores, que se capta del acto de conocimiento denominado *preferir* que “es tan originario como el intuir emotivo del valor” (De la Pienda, 1998, p. 110), lo que establece la diferencia con elegir, pues el preferir se da sobre los valores y el elegir sobre los bienes y fines que portan esos valores, así, el acto preferencial fundamenta el acto de elegir. En consecuencia hay un orden de preferencia que corresponde a la jerarquía objetiva de valores “Todos los valores son cualidades materiales, que tienen una determinada ordenación mutua en el sentido de alto y bajo” (Scheler, 2001, p.45).

De la Pienda (1998), reconoce la diferencia que para Scheler (2001) existe entre bienes u objetos valiosos y los valores puros, y entre bienes y cosas valiosas. Así, el bien es una cosa con cualidades valiosas, que están en ella de forma intrínseca y no fortuita convirtiéndola en objeto. Sin embargo, establece que no todas las cosas son bienes, por lo tanto hay cosas sin valor y bienes sin cosas “El valor siempre es objeto, pero sólo se hace real en los bienes. Fuera de ellos, las cualidades valiosas son objetos ideales. Es decir, termina conceptualizando los valores como objetos ideales” (De la Pienda, 1998, p. 114).

A su vez, Frondizi (1958) destaca de Scheler (2001) el criterio de la *fundación*, que hace referencia al valor fundante que tiene mayor jerarquía que el valor fundado, destacando el predominio de los valores intrínsecos a los instrumentales “Porque los valores no dependen de los fines ni se abstraen de los fines, sino que van ya incluidos en

los objetivos de la tendencia, como su fundamento, y en consecuencia tanto más en los fines, los cuales a su vez están fundados en los objetivos” (Scheler, 2001, p. 73).

Por su parte, Mc Cune (2014), señala la importancia de Scheler (2001) al plantear que su “antropología filosófica enraizada en una fenomenología de las personas y los valores es una fundación de ayuda para una filosofía ambiental que envía de manera simultánea el auto- cultivo personal y una conexión más profunda con lo humano” (p.49), por lo que pareciera vigente su crítica a la modernidad en tanto que expone la influencia de los avances tecnológicos en el establecimiento de valores gracias a un *ethos de la industrialización*.

Frente a la propuesta de Scheler (2001), los autores encuentran inconsistencias. Para Frondizi (1958) el preferir por sí mismo no es suficiente para determinar la jerarquía de un valor, se pregunta *¿Cómo podremos descubrir que la preferencia no ha sido engañosa?*, ante lo cual contempla la necesidad de establecer un criterio efectivo para determinar las preferencias valederas y las falsas y la clave se encuentra en la clase de satisfacción que genera el objeto valioso y no su grado de profundidad como lo plantea Scheler (2001).

De igual manera, Frondizi (1948) cuestiona los criterios de durabilidad y divisibilidad para establecer la jerarquía de valores pues considera que estos son atemporales y por ser esencias son in espaciales, por lo tanto no es posible dividirlos.

A su vez, para De la Pienda (1998) Scheler (2001) reduce la percepción axiológica a la sentimental de los valores afirmando que los valores no son propiamente sino que valen y se perciben a través del sentimiento. De igual manera identifica una contradicción en el planteamiento referido a que los valores son entidades independientes y sin ninguna relación o referencia al sujeto para quien son tales: “¿Cómo pueden ser valores sin valer para alguien? ¿Cómo podemos saber que los son, si en sí mismos no valen para nadie?” (De la Pienda, 1998, p. 119).

3.1.3 Risieri Frondizi.

Para este autor, el valor no puede existir sino en relación con un sujeto que valora. De allí, que la categoría relación adquiere relevancia en tanto que se posiciona entre el sujeto y el objeto a través de la *actividad*. Por lo tanto se requiere la presencia

del objeto y del sujeto para que exista la valoración, considerando que estos no son homogéneos ni estables y están atravesados por la historia de la sociedad y de la cultura, lo cual inevitablemente influye en la valoración.

Por esta razón, cuestiona la afirmación de la existencia de los valores morales en un mundo ajeno a la vida del hombre, pues estos necesariamente se han cristalizado sobre la organización económica, jurídica, las costumbres, la tradición y las creencias religiosas entre otras variables del mundo social. Ahora bien, el valor no puede regirse únicamente por elementos fácticos pero tampoco puede desligarse de la realidad “un valor no tiene existencia ni sentido fuera de una valoración real o posible” (Frondizi, 1958, p. 153).

De igual manera, destaca la presencia de las reacciones subjetivas, las condiciones fisiológicas y psicológicas, la personalidad, las vivencias y las concepciones del mundo en la valoración en mayor medida en los planos más bajos de la escala axiológica, así, valoramos como seres humanos.

En ese sentido, Frondizi (1958) considera el elemento objetivo a medida que se asciende en la escala de valores:

No hay valoración sin valor: la valoración exige la presencia de un objeto intencional. Hay cualidades en el objeto que me obligan a reaccionar de un modo determinado, a valorar positivamente aunque no me agrade o desee hacerlo, que reclaman mi interés aunque yo prefiera desatenderme de él, o que no logra despertar mi interés aunque me proponga tener ese estado de ánimo y prepare todas las condiciones psicológicas para hacerlo. (Frondizi, 1958, p.154).

Por lo tanto, es posible aumentar o disminuir el valor si se modifican sus condiciones objetivas, lo cual no necesariamente tiene relación con el preferir como lo plantea Scheler (2001), pues afirma la existencia de una tabla de valores constituida por el grupo social al cuál se pertenece, que a su vez está atravesado por las antiguas culturas “los valores tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada” (Frondizi, 1958, p. 160), y que en la valoración depende del tipo psicológico de quien valora y de quienes lo rodean.

Finalmente, Frondizi (1958), establece que el valor es una cualidad estructural, que no puede reducirse a sus cualidades empíricas, constituye una unidad concreta en una interrelación activa, por lo cual un valor no se da con independencia de los demás valores “Sólo el contraste de los diversos datos entre sí y el análisis de las distintas situaciones en que se produce, nos permitirá una interpretación a la luz de una experiencia completa, integral” (Frondizi, 1958, p. 163).

3.1.4 De la Pienda.

Para este autor, el preferir axiológico es un acto intencional que se logra a partir de la identidad previa entre el sujeto valorante y el valor en general. Por lo tanto, las jerarquías de valores se constituyen siempre con relación a un criterio de valoración y en consonancia con los planteamientos de Frondizi, De la Pienda hace referencia a los factores biológico, geográfico, sociocultural e historia de vida que condicionan la valoración.

Así mismo, considera que la perspectiva axiológica de cada persona se ve influenciada por la perspectiva de otros “su punto de vista axiológico es como una inmensa telaraña que extiende sus conexiones a todo el mundo en torno” (De la Pienda, 1998, p. 42). Este entramado estaría constituido por la familia, la generación, el pueblo, la cultura, la época, la especie humana, la Tierra y el Universo.

En consecuencia, el valor se define como la acción del objeto sobre la capacidad de preferir del sujeto, es decir, cuando converge la acción del objeto (que genera la preferencia) y la percepción del sujeto “El sujeto no puede valorar si previamente no percibe el objeto de su valoración. No se puede dar valoración sin percepción previa” (De la Pienda, 1998, p. 43).

Aun así, se puede presentar la suspensión de la valoración en espera de nuevas percepciones. De la Pienda (1998) destaca que estas son provisionales, pues la persona engloba sus percepciones en una visión general del mundo asignándoles una valoración, aunque sea el no valor.

De igual manera, destaca dos tipos de percepciones de los valores; la primera, intelectual, que hace referencia no solo al conocimiento de lo que son sino también de lo que valen, aunque para otros, y que no necesariamente arrastra hacia ellos, y; la segunda, afectiva, que hace que el valor atraiga y el contravalor genere rechazo, es

decir, obliga un acto de preferencia. “Se da una percepción intelectual del valor a través de su ser y una percepción afectiva de su ser a través de su valer” (De la Pienda, 1998, p. 46).

De esta manera, la acumulación progresiva de experiencias valorativas cuyo aspecto central es el preferir, va constituyendo el saber previo axiológico conceptualizado. A partir de la historia de las valoraciones se marca la personalidad.

Todo ser humano vive de algún tipo de concepción del mundo y de la vida y esa concepción es ya una preferencia por un conjunto de valores. Toda concepción del mundo en cuanto un todo es una opción axiológica. Tiene como fundamento determinadas creencias que implican opción preferencial por determinados valores. (De la Pienda, 1998, p. 49).

3.1.5 Milton Rokeach.

De acuerdo con Martínez (2005), Rokeach (1973) se sitúa en la corriente subjetivista desde el enfoque estructural, en cuyo marco concibe los valores como creencias preceptivas o normativas con un nivel importante de abstracción y estabilidad que se ubican en torno a las creencias autorreferentes que constituyen la identidad, de allí que “los valores ocupan una posición central en el sistema cognitivo y de la personalidad, guían las acciones, las actitudes, los juicios y las comparaciones sobre objetos y situaciones, trascendiendo lo inmediato hacia objetos o metas a largo plazo” (Rokeach, 1973, 1980 como se citó en Martínez 2005, p.61).

Así, al definir los valores como “creencias prescriptivas y duraderas referidas a modos de conducta o estados finales de existencia, personal o socialmente deseables, o preferibles a su opuesto” (Rokeach, 1973, como se citó en Martínez 2005, p.61), se establece su cualidad trascendental dirigida hacia objetos o metas a largo plazo y se esboza su diferencia con las actitudes, en tanto que estas hacen referencia a la organización de varias creencias alrededor de un objeto o situación específica. Así, las preferencias de valor anuncian la adopción de actitudes específicas, pues estas, se ubican alrededor de los valores, pueden ser transformadas más fácilmente y más reducidas en su aplicación (Rokeach, 1980; Martínez, 2005). Por lo tanto la relación entre valores y actitudes es de tipo funcional.

Como creencias los valores tienen tres componentes: a) Cognitivo, porque son concepciones de lo deseable; b) Afectivo, porque adhesión y rechazo son de carácter emocional; c) Conductual, porque guían la acción.

3.1.6 Geert Hofstede.

Para Hofstede (2001) los valores son un atributo de los individuos y las colectividades, y se definen como “una amplia tendencia a preferir ciertos estados de cosas sobre otros” (p.18), destacando que las sociedades varían sustancialmente en el énfasis de sus miembros dan al individualismo frente al colectivismo (Hofstede, 1980).

Esta preferencia no es racional, pues está determinada por una definición subjetiva que precisamente proviene de los valores. De esta manera, los valores se programan temprano en la vida como las primeras cosas que los niños aprenden de manera implícita y no consiente del entorno social, la familia, el vecindario y los primeros años de colegio, así mismo, el sexo y la nacionalidad son factores decisivos para su configuración (Hofstede, 2012). Su carácter inconsciente hace que sólo se pueda tener información de los valores a través del modo de actuar de las personas en determinadas circunstancias.

Dado que los valores se adquieren antes de los diez años de edad a través de la transmisión generacional, son estables y tardan en cambiar.

Así mismo, afirma que el núcleo de la cultura está constituida por los valores y entre ellos se configuran sistemas relacionados y jerárquicos, que no necesariamente se presentan en armonía pues según Hofstede (2001) la mayoría de las personas tienen simultáneamente varios valores en conflicto.

3.1.7 Shalom H. Schwartz.

La teoría de Schwartz acerca de los valores, surge en el subcampo de la Psicología Social a partir de sus estudios acerca de las diferencias individuales en las prioridades de valor y sus efectos sobre las actitudes y el comportamiento, así como de la comprensión de la cultura como “el rico complejo de significados, creencias,

prácticas, los símbolos, normas y valores prevalentes entre las personas en una sociedad” (Schwartz, 2006, p.138).

En ese sentido, Schwartz y Bilsky (1987, 1990) como se citó en Schwartz (1992) construyeron una definición conceptual de los valores a partir de cinco características que se repetían en la literatura; “los valores (a) son conceptos o creencias, (b) pertenecen a estados finales deseados o comportamientos, (c) superar situaciones específicas, (d) la selección o evaluación de comportamiento y eventos, y (e) de guía están clasificadas por importancia relativa.” (p.4)

Los autores plantean tres requisitos humanos universales que están representados cognitivamente y se constituyen en los valores; las necesidades de los individuos como organismos biológicos, requisitos de interacción social coordinada, y las necesidades de supervivencia y el bienestar de los grupos (Schwartz y Bilsky, 1987). Por lo tanto, la socialización y el desarrollo cognitivo permiten a las personas exponer los requerimientos de los objetivos y valores conscientes en términos de su importancia y expresiones culturales compartidas para referirse a ellos.

Para Schwartz y Bilsky (1990) la definición conceptual de los valores se caracteriza por tres facetas de contenido que tienen influencia en la asignación de importancia a los valores: tipo de objetivo, servicio del interés y la preocupación de la motivación. Para los autores, estas tres facetas se constituyen en posibles universales. De igual manera, contemplan a partir de las revisiones teóricas, la posibilidad de facetas conceptuales adicionales que también pueden caracterizar los valores de manera universal, por ejemplo el grado en que los valores sirven a otros, la medida en que estos se relacionan con las preocupaciones del pasado, presente o futuro.

En cuanto a la primera faceta que hace referencia a la clasificación de los valores como la representación de cualquiera de los objetivos terminales o metas instrumentales, la cual se encuentra como característica común de las definiciones de valor, en las escalas y listas reportadas por los autores (Lovejoy, 1950; Rescher, 1969; Rokeach, 1973, Braithwaite y Law, 1985; Levy, 1985; Rokeach, 1973, Schwartz y Bilsky, 1987), por lo cual infieren que los objetivos terminales y los valores instrumentales “fueron fácilmente distinguidos ocupando diferentes regiones en una proyección bidimensional del espacio multidimensional que representa las correlaciones entre todos los valores” (Schwartz y Bilsky, 1990, p. 880)

Con respecto a la segunda faceta, en la cual los valores son objetivos y cada valor sirve para la consecución de intereses que pueden ser individualistas, colectivos o ambos. De ahí que para Schwartz y Bilsky (1987) Individualismo/ Colectivismo es una dimensión importante de la diferenciación de valor en la sociedad y en el nivel individual (Hofstede, 1980; Triandis, 1990; Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, y Lucca, 1988).

De esta manera “Los valores a nivel individual representan las metas motivacionales de los individuos que les sirven como principio guía en sus vidas” (Rokeach, 1973, y Schwartz y Bilsky, 1987, 1990 como se citó en Schwartz y Ross, 1995, p. 70), estos valores individuales están organizados en dimensiones que expresan las dinámicas psicológicas de conflicto y compatibilidad en la consecución de valores por parte de los individuos en la cotidianidad, mientras que los valores culturales “representan las ideas abstractas, socialmente compartidas, sobre lo que es bueno, correcto y deseable en una sociedad” (Williams, 1970, citado en Schwartz y Ross, 1995, p. 70), por lo cual sirven como base de las normas compartidas sobre los comportamientos adecuados en una sociedad particular. Estos valores “son inherentes a la estructura y al funcionamiento de las instituciones sociales” (Ross y Schwartz, 1995, p. 70).

Finalmente, la tercera faceta, se refiere a los dominios de motivación que se derivan de los requerimientos humanos universales. Schwartz y Bilsky (1987) establecen que los valores de las personas se organizan por siete tipos de motivación: Prosocial, Conformidad Restrictiva, Disfrute, Logro, Madurez, Autodirección y Seguridad.

3.2 La jerarquía de los valores

Teniendo en cuenta las comprensiones sobre la naturaleza de los valores, se deriva la discusión sobre la posibilidad o no de establecer una jerarquía atendiendo a las preguntas ¿son los valores universales? O por el contrario, ¿estos están sometidos a la subjetividad y no es posible reclamar un carácter trascendente en ellos?, ¿existen valores universales y valores culturales? Si es así, ¿cuál es la diferencia entre ellos?, ¿cómo se pueden estudiar los valores?

Al respecto, se encuentra en Scheler (2001), el preferir a priori que es anterior a la captación emotiva del valor, “hay auténticas y verdaderas cualidades de valor, que representan un dominio propio de los objetos, los cuales tienen sus particulares relaciones y conexiones, y que pueden ser, ya como cualidades de valor, más altas y más bajas, etc” (2001, p.42), por lo tanto, los valores son lo primero que por vía sentimental se percibe del objeto y siempre se hace prefiriendo unos valores a otros.

En ese sentido, para el autor, la jerarquía reside en la misma esencia de los valores, “mediante un acto especial de conocimiento del valor llamado preferir, se aprehende la superioridad de un valor sobre otro” (Scheler, 2001, p. 152). Por lo tanto, la jerarquía tiene un carácter invariable aun cuando las reglas de preferencia varían en la historia.

El preferir intuitivamente y postergar dan cuenta de la inferioridad o superioridad de los valores en una relación mutua, por lo cual se deduce que todos los valores existen en un orden jerárquico.

Para dar cuenta de esta jerarquía, Scheler (2001) establece las características que pueden ubicar a unos valores más alto que a otros. La primera, hace referencia a la duración “Es duradero el valor que tiene en sí el fenómeno de poder existir a lo largo del tiempo- independientemente por completo del tiempo que exista su depositario objetivo- ...” (p. 157). La segunda, es la extensión y divisibilidad “los valores son tanto más altos cuanto menos divisibles son, cuanto menos hayan de ser fraccionados por la participación de muchos en ellos” (p.157). La tercera, hace referencia a su fundación “...todos los posibles valores se fundan en el valor de un espíritu personal infinito y de un universo de valores que se halla ante él” (p. 162). La cuarta, es la satisfacción “...una conexión de esencias que el valor más alto produce una satisfacción más profunda, no tiene que ver con el placer sino con una vivencia de cumplimiento. Sin una admisión de valores objetivos, no hay satisfacción alguna” (p. 164). Y; finalmente, la relatividad “La característica esencial – y más primordial- del valor más alto la de que es el valor menos relativo; y la característica esencial del valor más alto de todos la de que es el valor absoluto. Las demás conexiones de esencia se basan sobre ésta” (p. 167).

De otro lado, Hofstede (1980) para quien los valores que se reflejan en las respuestas que las diferentes culturas dan a los mismos problemas básicos de la

humanidad, se pueden organizar en categorías universales cada una de ellas asociada a un problema humano (Hofstede, 1979, 1980 como se citó en Martínez, 2005).

Por lo tanto, a partir del estudio intercultural realizado en los años setenta (Hofstede, 1980), en el cual relacionó las diferencias entre las culturas nacionales con los dilemas básicos de las sociedades que se correspondían con las dimensiones en las cuales los distintos países del estudio podían, el autor derivó cuatro dimensiones culturales con referencia a cuatro criterios teóricos; la distancia de poder que se refiere a las soluciones al problema básico de la desigualdad humana, la prevención (evitación) de la incertidumbre relacionada con el nivel de estrés de una sociedad ante un futuro desconocido, el individualismo en relación con la integración de los individuos en los grupos primarios y el machismo ("masculinidad") con referencia a la división de roles emocionales entre hombres y mujeres. Más adelante al comparar las sociedades nacionales, establece dos dimensiones más: orientación a largo plazo en relación con el enfoque elegido por los miembros de la sociedad para dirigir sus esfuerzos (pasado, presente o futuro) e, indulgencia relacionada con el nivel de satisfacción del deseo de disfrutar de la vida (Hofstede y Minkov, 2010). De esta manera promueve el enfoque dimensional de la investigación cultural como un paradigma para el análisis empírico intercultural (Hofstede, 2001).

Para Rokeach (1973), los valores como modos de conducta se denominan instrumentales que a su vez pueden ser morales (intrapersonales) y de competencia (interpersonales), o como estados finales de existencia se denominan terminales, que a su vez pueden ser personales (intrapersonales) y sociales (interpersonales).

El autor plantea que los individuos establecen un sistema jerarquizado de valores cuya permanencia depende de su grado de internalización a partir de la prioridad que le asigna a unos valores con respecto a otros, y que está conformado por los subsistemas de valores terminales e instrumentales que se coordinan funcionalmente (Martínez, 2005).

De esta manera Rokeach (1973) elabora una escala para la medición de los valores (Rokeach Value Survey- RVS), la cual está dividida en los valores terminales y los instrumentales. La primera parte, contiene 18 sustantivos que presentan estados finales de existencia; vida confortable, vida emocionante, sentido de logro, un mundo en paz, un mundo de belleza, la igualdad, la seguridad de la familia, la libertad, la

felicidad, la armonía interior, el amor maduro, la seguridad nacional, el placer, la salvación, el auto respeto, el reconocimiento social, la verdadera amistad, y sabiduría. La segunda, está compuesta por 18 adjetivos que describen modos de conducta; ambicioso, tolerante, capaz, alegre, limpio, valiente, que perdona, servicial, honesto, imaginativo, independiente, intelectual, lógico, cariñoso, obediente, educado, responsable, y con auto control, para un total de 36 ítems.

Según Schwartz (2006), los énfasis del valor predominante presentan las concepciones compartidas de los ideales culturales promueven la coherencia, dan forma y justifican las creencias individuales y de grupo, las acciones y las metas. De esta manera, el valor cultural predominante se expresa a través de los acuerdos institucionales, políticas, normas y prácticas cotidianas. Por lo tanto, los aspectos de la cultura que son incompatibles con estos ideales generan tensión, crítica y movilización para el cambio.

Para Schwartz (2006) las orientaciones del valor cultural cambian conforme a las cuestiones básicas o problemas en la regulación de la actividad humana a las que se enfrentan las sociedades, por lo cual deriva de esta idea la posibilidad de identificar dimensiones a partir de la consideración de los tres temas críticos que enfrentan todas las sociedades.

La primera cuestión hace referencia a la naturaleza de la relación o los límites entre la persona y el grupo (autonomía vs. arraigo). “En las culturas de autonomía, las personas se ven como, entidades delimitadas autónomas. Deben cultivar y expresar sus propias preferencias, sentimientos, ideas y habilidades, y encontrar un sentido a su propia singularidad” (Schwartz, 2006, p. 140). Así, se encuentran dos tipos de autonomía; intelectual y afectiva. En la primera, se promueve en las personas la independencia intelectual, y; en la segunda, se estimula a las personas para que sigan experiencias positivas para ellos mismos. Los valores de las culturas de autonomía son la amplitud de miras, la curiosidad, la creatividad, el placer, la vida emocionante, y la vida variada.

“En las culturas con un énfasis en arraigo, las personas se ven como entidades integrados en la colectividad. El significado de la vida viene en gran medida a través de las relaciones sociales...” (Schwartz, 2006, p. 140). Así, la identificación con el grupo, la participación en la vida colectiva, la consecución de las metas compartidas, el

mantenimiento del estatus quo, la solidaridad y el mantenimiento del orden tradicional, son aspectos fundamentales. Los valores de las culturas con énfasis en arraigo son el orden social, el respeto a la tradición, la seguridad, la obediencia y la sabiduría.

La segunda cuestión hace referencia al comportamiento de las personas que dé cuenta de la conservación del tejido social y cómo la sociedad lo garantiza. (igualitarismo vs. jerarquía). En un polo, se encuentra el igualitarismo cultural en el cual *se* “pretende inducir a la gente a reconocer mutuamente como iguales que comparten intereses básicos como seres humanos” (Schwartz, 2006, p. 140). Así, los valores importantes de estas culturas son la justicia social, la responsabilidad, la ayuda, y la honestidad. En el polo opuesto, se encuentra la jerarquía cultural en la que “las personas son socializadas para tomar la distribución jerárquica de las funciones por supuesto y para cumplir con las obligaciones y normas vinculados a sus roles” (Schwartz, 2006, p. 141), se establece como legítimo la distribución desigual del poder, las funciones y los recursos. Los valores de estas culturas son el poder social, la autoridad, la humildad y la riqueza.

La tercera cuestión se relaciona con la regulación de cómo las personas manejan sus relaciones con el mundo social y natural (armonía vs. dominio). En la armonía se encuentra un énfasis en la comprensión del mundo tal como es, prevaleciendo el respeto a su movimiento más que la intención de cambiarlo o explotarlo. Los valores asociados son un mundo en paz, unidad con la naturaleza, y la protección del medio ambiente. En cuanto al dominio se evidencia la orientación a “dominar, dirigir y cambiar el entorno natural y social para alcanzar metas personales o de grupo” (Schwartz, 2006, p. 141). Los valores de este tipo de culturas son la ambición, el éxito, la audacia, y la competencia.

De otro lado, Inglehart (1997), quien parte de las teorías sobre la jerarquía de las necesidades expuesta por autores como Maslow (1954), Davies (1963) y Deutsch (1963) como se citó en Inglehart (1977), se interesa por el cambio de valores en las sociedades occidentales, el cual surge gracias a la Segunda Guerra Mundial y la consecuente prosperidad experimentada por los países occidentales en términos de seguridad física, económica y personal, lo que promueve la búsqueda de satisfacción de necesidades no materialistas como el afecto, la estima, la expresión individual, el sentimiento de pertenencia y los valores estéticos entre otros (Díez, 2000).

Este cambio se pretende medir a través de la escala de materialismo-posmaterialismo, en la cual se contemplan cuatro ítems, dos referidos a la orientación materialista como seguridad física y económica; mantener el orden en el país y luchar contra la subida de precios; y dos, a la orientación postmaterialista como pertenencia y, libertad intelectual; dar a la gente más oportunidades de participar en las decisiones políticas importantes y, proteger la libertad de expresión. Más adelante, Inglehart (1997), incluyó ocho ítems más, divididos en dos preguntas de cuatro ítems cada una, la mitad materialistas; Mantener una alta tasa de crecimiento económico, Procurar que el país tenga unas Fuerzas Armadas poderosas, Mantener una economía estable y, Luchar contra la delincuencia. Y, la otra mitad postmaterialistas; Dar a la gente más oportunidades de participar en las decisiones que conciernen a su trabajo y a su comunidad. Procurar que nuestras ciudades y el campo sean más bonitos, Lograr una sociedad menos impersonal y más humana y, Progresar hacia una sociedad en la que las ideas sean más importantes que el dinero.

Finalmente, se encuentra la Encuesta Mundial de Valores (1981) que basada en el Estudio de Valores Europeo (SVE) (1981), fue diseñada para abordar la hipótesis sobre la relación entre los cambios económicos y tecnológicos y la transformación de los valores básicos y las motivaciones de las personas en las sociedades industrializadas. Bajo el liderazgo de Inglehart (1973), la ampliación de esta encuesta permitió integrar una red de científicos sociales de más de 100 países, arrojando en sus primeros resultados la evidencia de los cambios intergeneracionales en valores básicos relacionados con la política, la vida económica, la religión, los roles de género, las normas familiares y las normas sexuales. Posteriormente, en una segunda ola de encuestas (1990- 1991) se incluyeron sociedades en diferentes momentos de desarrollo incluyendo las de bajos y altos ingresos. En una tercera oleada (1995- 1997), se puso el acento en las condiciones culturales de la democracia. En la cuarta oleada (1999-2001), se preservó la cobertura de las sociedades islámicas de África. La quinta oleada (2005-2007) y la sexta (2011-2012), en las cuales se adoptó una estructura descentralizada con la participación de científicos sociales de los países de todo el mundo en el diseño, ejecución y análisis de los datos, y en la publicación de los resultados (WVS, 2016).

Esta jerarquía se construye en cada persona en relación con los valores culturales y de la comunidad, así, se requiere identificar las condiciones estructurales, históricas y

funcionamiento de las instituciones para dar un marco a los valores que se evidencian en la escala.

3.3 Educación y Valores

Con respecto a la relación educación y valores, de acuerdo con Macías y Suárez (2015) al inicio del siglo XXI en el marco de la educación para la paz y la convivencia pacífica, se evidencia la importancia de consensuar valores comunes y principios éticos universales. Según Parra (2003), “la educación de los valores requiere de un amplio debate social para definir los valores que han de regir la conducta colectiva y un empeño de todos los agentes sociales y educativos para hacerlos efectivos” p. 70.

De allí surgen preguntas sobre la agencia de esta relación; ¿qué se está entendiendo como educación en valores? ¿Se puede educar en valores? ¿Quién debe educar en valores? ¿Qué tipo de valores se deben privilegiar? ¿Cómo es la participación de los agentes como los padres y los profesores en la comprensión y educación en valores?

Así, para abordar algunas aristas de estas preguntas, a continuación se presentan reflexiones y resultados de investigaciones que abordan el tema.

Para Parra (2003), la definición de educación está necesariamente atravesada por su función como actividad cultural en la que se transmiten conocimientos, habilidades y valores propios de un grupo social que han sido seleccionados para satisfacer sus necesidades, por lo tanto todo lo educativo se relaciona con los valores.

Macías y Suárez (2015), dan por sentada la existencia de los valores independientemente de su aceptación no o por las personas. Su interés radica en la reflexión sobre formación; ¿se educan, se transforman o se crea conciencia?, y el papel fundamental que desempeña el entorno; familia, escuela y sociedad.

Según Ferran (2015), los valores se transmiten, de acuerdo con la época varían y su forma de transmitirlos también lo hace. Esta transmisión implica la aceptación por parte de emisores y receptores de la existencia de una realidad diferenciada y categorizada como valores; la transmisión entre generaciones tiene una finalidad instrumental y; requiere la existencia de instituciones, medios técnicos, recursos y procedimientos determinados para este fin. De allí, se podría pensar que la educación en

valores posee un propósito evolutivo.

De acuerdo con Ferran (2015), los valores deben vivirse, lo que implica interacción entre los miembros entre quienes se transmiten, y centra su investigación en el papel de los medios de comunicación cuestionando el rol que se les ha otorgado como transmisores de valores: “Los medios de comunicación generan tendencias, modifican el lenguaje, cambian actitudes, etc., especialmente entre los más jóvenes. No se trata directamente de valores, pero sí de agentes coadyuvantes en el asentamiento o consolidación social de éstos” (Ferran, 2015, p.139). Y aborda el conflicto que se genera con los valores familiares vividos. De allí que le asigna a la escuela un papel central “Es probable que sea la escuela el lugar en el que pueden confrontarse críticamente los valores familiares vividos con los valores mediáticos vistos, especialmente cuando entran en conflicto” (Ferran, 2015, p.139)

Por lo tanto, señala la relación educación y valores desde el escenario institucionalizado (la escuela), que se encuentra equidistante entre las esferas axiológicas del vivir y del ver, lo cual permite el diálogo necesario para la formación integral de la persona, aspecto que refuerza el planteamiento de Parra (2003), que establece que “En todo tiempo y lugar, la escuela ha contribuido, de forma decisiva, al proceso de socialización de las jóvenes generaciones en los valores comunes, compartidos por el grupo social, con el fin de garantizar el orden en la vida social y su continuidad” p.70.

De esta manera Parra (2003), establece tres condiciones para el aprendizaje eficaz de los valores; unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); constancia de las costumbres; y, ejemplo en la convivencia. En el aspecto pedagógico identifica la formulación de los valores de forma prescriptiva en los currículos para finalmente materializarse en el aula a través del proceso de intervención educativa de cada profesor. De allí, el número creciente de investigaciones que involucran especialmente a este agente educativo.

De otro lado, Parra (2003), presenta la fundamentación teórica de la educación en valores desde los presupuestos filosóficos, psicológicos o sociológicos, que orientan diferentes formas de concebir los valores, su proceso de aprendizaje e intervención educativa. Así mismo, plantea como requisitos para la educación en valores establecer una relación congruente entre los valores comunes, los del contexto sociocultural

próximo, los valores de cada educando y el sistema de valores del educador; fundamentar el clima social del aula en la comunicación entre profesores y alumnos; favorecer el conocimiento, estima, práctica, fuerza y deseo de transmitir los valores por parte del profesor; aprovechar la circunstancia existencial del educando para la práctica de los valores; y, fundamentar la estructura interdisciplinar en los problemas y situaciones controvertidas que se someten a debate.

Fierro y Carbajal (2005), con el propósito de abordar los valores que ofrecen los profesores en la escuela proponen el concepto de oferta valoral que refiere al conjunto de oportunidades constituidas por las prácticas y transmisión de las normas, y las regulaciones del que establece el docente como figura de autoridad con sus estudiantes. Entre los resultados de su investigación se destaca que los valores como el orden, la limpieza y la responsabilidad como obediencia, los cuales promueven los profesores de forma más frecuente y que no son los establecidos en el currículo, no favorecen el alcance de una moral autónoma en los estudiantes. De igual manera, valores como la libertad, el respeto a la vida y el respeto a la legalidad que si se presentan en el currículo, se evidencian en menor medida y al contrario se evidencian en su versión de antivalores en las prácticas docentes.

Celikkaya y Filoglu (2014), llevaron a cabo una investigación dirigida a determinar la forma en que maestros de estudios sociales definen valor y educación en valores, en la cual encontraron que la comprensión del término valor esta relacionada con la estima, seres humanos, normas sociales, ciudadanos sociales, elementos morales y nacionales tal como aparecen referenciados en el sentido que se le da en el diccionario. Aún así, evidencian inconsistencias en las definiciones de valor y valores de la educación. Encuentran que los profesores privilegian la educación en valores como el respeto, la sensibilidad y la responsabilidad, atribuyendo a la familia y a los maestros un rol eficaz en su educación.

Cojocariu (2015), coincide con este énfasis. En su estudio, identifica un conjunto de valores que atraviesan las prácticas de los docentes de oriente, entre las cuales se destacan el respeto, el trabajo y la educación articulada a la profesionalidad, mientras que valores como la solidaridad, la libertad, la iniciativa, la creatividad, la tolerancia, la participación cívica, los valores económicos y estéticos, se encuentran débilmente representados o ausentes.

Duman (2014), plantea la importancia de la inclusión de objetivos de valor relacionados con el dominio afectivo para que el desarrollo de los valores en las primeras etapas del niño sea efectivo. De allí que su estudio se enfoca en revelar cuáles de 17 objetivos socio emocionales se asociaban con diferentes valores. Al respecto destaca la relación de los objetivos con valores como la expresión de sentimientos, empatía, derechos del niño, respeto por la diversidad, responsabilidad, seguimiento de reglas, respeto y cuidado del medio ambiente, conciencia, confianza en sí mismo y paz, con un entorno que contribuye al desarrollo físico, socioemocional y espiritual de los niños pequeños. De igual manera encuentra que en el plan de estudios se encuentran disponibles valores como el respeto, los derechos del niño, la estimulación de la imaginación, la creatividad, la paz, la responsabilidad, la conciencia, la equidad y la limpieza, pero se encuentran ausentes el amor, la felicidad, la cooperación, la tolerancia, el intercambio y la honestidad, que son deseables para el desarrollo socioemocional.

Tomé, Berrocal y Buendía (2014), compararon los valores culturales de estudiantes noruegos con los valores culturales de estudiantes españoles, con el propósito de establecer qué influye en la vía de transmisión de estos valores en el proceso de aprendizaje. Al respecto señalan que la adquisición de los valores interculturales no sólo depende de la forma en que se transmiten en el sistema educativo, las dos poblaciones coinciden en valores interculturales como ayuda, tolerancia, igualdad, consideración, adaptación, reflexión, amistad, autonomía, placer, ecología y armonía, identificando diferencias específicamente en los valores consideración, igualdad y ecología. Finalmente concluyen que la educación de los valores interculturales es más eficaz si se hace como una asignatura independiente, en lugar de si se lleva a cabo de una manera transversal a través de una gama de áreas temáticas. Aunque destacan la influencia de variables como la familia, la educación, la inclusión social y la migración.

Álvarez (2014), explica la posibilidad de educar en valores de manera transversal en la Educación Primaria utilizando un método dialógico, especialmente en contextos multiculturales. Este método implica emplear la experiencia cotidiana de la escuela para promover la reflexión moral, lo cual requiere garantizar escenarios que permitan a los estudiantes preguntar, expresarse, recrear su vida y reflexionar libremente. Así, se aparta de la necesidad de emplear métodos y materiales sofisticados

para abordar los valores en la escuela.

De igual manera destaca que la dimensión verbal en la escuela no se nutre de manera suficiente, aspecto que puede desencadenar problemas relacionados con la expresión y dificultad en la confianza en sí mismo. Por lo tanto, concluye que las metodologías dialógicas contribuyen a la construcción de un contexto comunicativo en el aula que favorezca la posibilidad de conectar diferentes puntos de vista, escuchar y ser escuchado, argumentar, ponerse en el lugar del otro, aprender habilidades de pensamiento y de comunicación básicas, todo lo cual potencia el desarrollo de la educación en valores en contextos plurales.

Para Türkkahraman (2014) la educación en valores en la mejor y menos costosa forma de evitar las enfermedades sociales y proteger la estructura social. De esta manera, para el autor, es importante revisar la brecha entre lo ideal representado en las normas y valores, y lo real que se evidencia en el comportamiento social, con el propósito de promover un mundo y una sociedad pacífica.

Así mismo, Sahinkayasi y Kelleci (2013) destacan el papel central del maestro como responsables directos en la educación en valores, sin embargo, evidencian su dificultad en la planificación, ejecución y evaluación de los valores en la escuela con respecto a los resultados del aprendizaje, contenido, materiales didácticos, actividades y métodos, lo cual atribuyen a la ausencia en la capacitación que reciben en su formación docente. Los resultados de su investigación indican que los materiales y las actividades de enseñanza existentes son insuficientes para dar valores tanto cualitativa como cuantitativamente, no existen materiales de instrucción, actividades y materiales multimedia, lo cual se relaciona con la incapacidad de los profesores para diseñar este tipo de ayudas. Este aspecto afecta el desarrollo de los valores a través de las dimensiones afectivas, psicomotriz y cognitiva, siendo esta última la que se privilegia en las prácticas docentes.

Encuentran también, que el contenido de la educación en valores no está estructurado, conectado y planificado, su interpretación es libre por parte del profesor a cargo y no hay un currículo que garantice la coherencia y los propósitos de esta formación. Y, entre los métodos más utilizados se presenta el estudio de caso, el drama, el método socrático, el intercambio de ideas, la discusión, la observación mientras que el razonamiento moral, la descripción de los valores y el análisis de valor no se utilizan.

Voinea (2012) se interesa por las particularidades de la sociedad que influyen en la forma en que la gente define su propio sistema de valores y que la educación intercultural, que se define ante todo como "educación en valores" juega un papel decisivo en la formación y confirmación del sistema individual de valores. Por lo tanto, presenta la importancia del aumento en la frecuencia de la educación intercultural en el plan de estudios ya que esto puede ayudar a los pueblos a definirse a sí mismos y encontrar su huella en el mundo actual. Aspecto en el que coincide Albu (2015) al preguntarse por el papel del maestro como una de las influencias directas en la estructura cognitiva y ontológica de los estudiantes de las nuevas generaciones, en un mundo cambiante y confuso, indiferente a la construcción axiológica humana.

Peiró (2015), destaca el papel de los valores en la comprensión de muchos hechos escolares, de lo cual deriva la importancia de la conceptualización de *educar con valores*:

Se trata, sobre todo de una actividad, que sucede en organizaciones en las que unos, mayores en autoridad o en experiencia, asisten a otros, para explicitar aquellos valores que fundan su comportamiento, para evaluar la efectividad de tales valores y asociados con sus conductas o las de otros con relación al bienestar a largo plazo, reflexionando o adquiriendo conciencia sobre los valores o adquiriendo otros nuevos. (Roob, 2008, como se citó en Peiró, 2015, p. 30).

De igual manera, Peiró (2015), evidencia el papel de los valores no solo como promotores de soluciones a las situaciones conflictivas, sino como prevención y alivio de la disocialidad por parte de padres y estudiantes. A su vez, identifica modelos de educar en valores, en los que se promueve la empatía y la clarificación de valores entre otros, como procedimientos subalternados a la formación del carácter (Peiró, 2013).

Así mismo, evidencia la interrelación que existe entre el sentido que los valores dan a los procesos institucionales y los estilos docentes, y los factores que causan los diversos tipos de conflictos. Por lo tanto, halla en los modelos educativos que involucran principios, valores y normas, las bases para concretar niveles de participación en busca del bien común (Peiró, 2015).

4. Inclusión

4.1 Introducción

De acuerdo con Luhmann (1998), desde las construcciones clásicas de la sociología se ha hecho referencia al concepto de diferenciación social, destacando dos vertientes iniciales para su explicación; la dominación clasista y las ventajas de la división del trabajo.

Inicialmente, el autor hace referencia a Durkheim (1987) y su concepto de solidaridad moral que se enmarca en la teoría de la evolución social, destacando en su interior dos aspectos; la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica. La primera hace referencia a la similitud en su versión de identificación como elemento central de la integración; y la segunda, destaca la interdependencia que se apoya en la diferenciación como consecuencia de la división del trabajo, por tanto, será la cooperación el soporte de la integración. Esta última destaca la solidaridad como elemento de integración y cooperación.

Luhmann (1998), reconoce en Parsons (1971) el concepto de inclusión, como “la pauta (o complejo de pautas) de acción que permite que los individuos y/o grupos que actúan de acuerdo con ella pasen a ser aceptados con un status más o menos completo de miembros en un sistema social solidario mayor”. (p. 306). Lo cual, se soporta en la idea de un equilibrio intrínsecamente garantizado a través del cual la inclusión necesariamente aparece con el avance de la diferenciación sistémica, por lo cual no parece muy relevante en su comprensión contemplar el opuesto de la inclusión cuando esta no ocurre.

Para Luhmann (1998), sólo es pertinente hablar de inclusión si hay exclusión, por lo tanto, una teoría que se interese por este tema debe relacionar la esta diferencia con las exigencias de la formación de sistemas y con las consecuencias de determinadas formas de diferenciación que han surgido en el curso de la evolución social. Así, entiende la diferenciación como la formación de sistemas dentro de sistemas, y la inclusión como “el modo y la manera de indicar en el contexto comunicativo a los seres humanos, o sea, de tenerlos por relevantes” (p. 172) y así mismo, en que los seres humanos son tratados como *personas*. En este escenario la exclusión requiere de una

legitimación, la cual varía según las forma de diferenciación que adopte una sociedad para organizar su división primaria.

De esta manera, plantea la distinción inclusión/exclusión dentro del sistema y sólo puede ser aplicada en el dimensión de la comunicación. Así, la sociedad con sus modos de inclusión describe aquello que establece como condición u ocasión para tomar parte, y como contraparte la exclusión es lo que permanece no indicado, de allí, surge como un efecto secundario de la auto descripción.

4.2 Exclusión- Inclusión

De acuerdo con Luhman (1998)

La diferencia inclusión/exclusión nunca se da empíricamente con tanta claridad como para que todas las personas puedan ser inequívocamente clasificadas en uno de sus lados.

La teoría de la diferenciación social debe abandonar la esperanza de que la sociedad puede describirse suficientemente bien desde la perspectiva de la forma típica predominante de una diferenciación estratificatoria o funcional. La forma de la inclusión, y la exclusión con ella dada, está estrechamente relacionada con la forma según la cual de constituyen sistemas dentro de la sociedad, pero no nos exime de tener que prestarle atención también a ella. (p. 137).

Por lo tanto, pareciera indispensable identificar las normas que la sociedad establece como deseables, lo que no es suficiente para comprender los problemas que se derivan de la diferencia inclusión exclusión.

Castell (2004), identifica tres formas histórica de exclusión; la primera, se realiza mediante una sustracción completa de la comunidad; la segunda, se refiere a la construcción de espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de esta; y, la tercera, en la que se proporciona a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad, pero que los despoja de algunos derechos y de la participación en actividades de la vida social. Y es justamente, esta tercera forma, la que complejiza la comprensión del fenómeno, pues al categorizar ciertos grupos de

población quienes portan un estatuto especial, se presentan dos movimientos; el interés por dar más a los que están en lo menos, y a la vez favorece la estigmatización de este tipo de poblaciones, todo enmarcado en la tensión discriminación positiva y discriminación negativa.

En una perspectiva similar se sitúa Sassier (2004) quien describe la exclusión como la formación de categorías de seres humanos que se identifican por sus carencias, de lo cual se generan lógicas segregativas.

Por su parte Autès (2004) sitúa la aparición de la exclusión en la ruptura de la articulación de la esfera económica (economía del mercado) y la esfera política (democracia política). Así mismo, cita la comprensión de Paugam (1996) quien plantea la exclusión como un imaginario de la caída social, en el cual las personas se presentan como vulnerables, para luego ser asistidas y finalmente, marginales. Este proceso es definido como descalificación.

También presenta el concepto de desinserción de Gaulejac y Tabeada- Leonetti (1994), que plantea la exclusión como algo que afecta de manera determinante la estructura identitaria de los individuos, generando resistencia, estrategias de adaptación y de instalación.

Finalmente, Karsz (2004), plantea la necesidad de diferenciar el término exclusión en su uso genérico (coyuntural) y en su uso específico (estructural). Destaca en los discursos y prácticas su uso como una categoría polisémica, que se refiere a situaciones diversas, por lo cual pierde rigurosidad, como categoría paradójica en tanto ubican a los excluidos dentro de la sociedad. Así las prácticas de exclusión, son a su vez formas de reconocimiento social, que se perpetúan por su función como evidencia de las condiciones privilegiadas que tiene un grupo de la formación (ej. asalariados) frente a los grupos menos afortunados.

De igual manera, el autor, hace referencia a la exclusión como categoría especular, que confirma las ventajas de quienes se representan como incluidos y promueven valores y modelos de normalidad, formas de relación y modelos culturales. Lo cual, lleva a la comprensión del término como categoría consensual que da por hecho la claridad de lo que implica; pertenecer o no al mismo mundo, convirtiendo la exclusión en un juicio moral en el que se valora lo que se debería ser y lo que es.

De esta manera, implica la familiaridad con el concepto en tanto es una

amenaza, la concepción de un único mundo posible, ante la diversidad de su aplicación, las reivindicaciones compartidas son ausentes y llevan a la pasividad e inercia. Por tanto, se requiere la definición del concepto de exclusión determinando su causalidad histórica y las condiciones materiales, económicas, administrativas y políticas que la acompañan.

Para Parrilla (2009), “la inclusión es un concepto que tiene su razón de ser en la existencia de situaciones y procesos de exclusión” (p.103) y que se encuentra en medio de la paradoja de la sociedad actual de avances tecnológicos y a la vez fractura social. Por lo tanto plantea la necesidad de incorporar a los estudios sobre este fenómeno las dinámicas y procesos de los contextos y las instituciones, pues cada uno presenta sus propios umbrales de exclusión e inclusión que tienen sentido en la preservación del equilibrio interno.

...la exclusión social puede ser entendida como un complejo fenómeno estructural, no natural, que se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados total o parcialmente de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinadas oportunidades y derechos económicos, sociales, políticos, culturales y/o educativos. (Castells, 1997, como se citó en Parrilla, 2009).

De allí, que la exclusión depende de los sistemas de organización social e institucional en los cuáles se gestan las limitaciones a la participación de las personas, que se verá reflejada en la construcción de identidades para grupos y colectivos que se diferencian según su fundamento cultural y social. “La exclusión es un fenómeno que, siendo construido socialmente, afecta a personas individuales, no solo en el ejercicio mermado o negado de sus derechos, sino que afecta a la construcción de su identidad, a su ser en el mundo” (Parrilla, 2009, p. 106).

Lo cual se relaciona con lo expresado por Sen (2000) al referirse a problemas de inclusión social como “aquellos que afectan severamente la calidad de vida de una parte de la población, a nivel material y simbólico. Estos problemas refieren a las desventajas de individuos o de grupos sociales que surgen por estar excluidos de las oportunidades

compartidas por otros” (Sen, 2000, Alzugaray; Mederos y Sutz, 2011, p. 14).

Tabla 4.

Comprensiones de inclusión- exclusión

Categoría	Autor (es)	Definición
Inclusión	Durkheim (1987)	Solidaridad moral: identificación e interdependencia.
	Parsons (1971)	Pauta de acción que permite la aceptación.
	Luhmann (1998)	Modo y manera de indicar en el contexto comunicativo la relevancia de los seres humanos.
Exclusión	Luhmann (1998)	Diferenciación estratificatoria o funcional, sistemas dentro de la sociedad.
	Castell (2004)	Sustracción de la comunidad, construcción de espacios cerrados en el seno de la comunidad, poblaciones con estatuto especial.
	Autès (2004)	Ruptura de la articulación de la esfera económica y la esfera política.
	Paugam (1995)	Imaginario de la caída social, descalificación que conduce a la marginalidad.
	Gaulejac y Tabeada- Leonetti (1994)	Afectación de la estructura identitaria.
	Karsz (2004)	Exclusión como uso genérico (coyuntural) y uno específico (estructural). Juicio moral en el que se valora lo normal y lo anormal.
	Parrilla (2009)	Fenómeno estructural no natural que afecta a las personas en la negación de sus derechos y en la construcción de su identidad.
	Sen (2000)	Desventajas de individuos o grupos sociales a

nivel material y simbólico ante la ausencia de oportunidades compartidas por otros.

De esta manera, se encuentra que la inclusión aparece en relación a la exclusión, considerando el papel de la organización social y su funcionamiento lo cual condiciona las características de quienes se consideran como deseables y quienes se perciben en el límite de lo aceptable. Así, la comprensión de la inclusión no debería comprenderse desde el individuo sino de la organización y los condicionantes sociales.

4.3 Inclusión y Educación

De acuerdo con Blanco (2006), América Latina se caracteriza por sus sociedades que debido a la pobreza y desigualdad, están fragmentadas, lo cual genera altos índices de exclusión. A partir de la década de los noventa aparecen reformas educativas dirigidas a abordar la exclusión en el contexto de la educación en términos de calidad y equidad, soportándose en la propuesta de que un mayor número de años de estudio puede contribuir al acceso al mundo laboral y a la educación de los hijos, lo que conlleva a superar el círculo de la pobreza.

Sin embargo, permanece el reto del acceso y cobertura y se suma la calidad en la oferta educativa y en los logros de aprendizaje, ante lo cual la UNESCO señala tres etapas para avanzar hacia esta meta; primero, conceder el derecho a la educación a todos, pero con programas diferenciados según las características de los colectivos; segundo, promover la integración en las escuelas para todos, proceso en el que los colectivos de adaptan a la escuela; y, tercero, adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado de acuerdo con sus características individuales, sociales y culturales, a escolarización y la enseñanza se ajustan para favorecer la participación y el aprendizaje. (Tomasevski, 2002).

Por lo tanto Blanco (2006), destaca la diferencia entre integración e inclusión, la primera referida al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales y al imperativo de hacer efectivo el derecho a la educación en escuelas comunes, y la segunda relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, especialmente aquellos que están en riesgo de ser excluidos. En ese sentido, se sitúa el

problema no es el niño, niña o adolescente sino el sistema educativo y sus escuelas. Así la inclusión se define “como conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas” (Booth y Ainscow 2000, como se citó en González, 2008, p.6).

De esta manera la autora, describe las finalidades de la educación inclusiva, entre las cuales se encuentra hacer efectivo el derecho a una educación de calidad, conocer y comprender los derechos y deberes desde la primera infancia, conseguir la plena participación en las diferentes esferas de la vida humana, y desarrollar las posibilidades en relación con los otros.

Susinos y Parrilla (2008), ubican el origen del modelo inclusivo, en las propuestas teóricas acerca de la discapacidad. Al respecto Ainscow (2007) se refiere por un lado, a la permanencia en muchos países, de la educación inclusiva como enfoque para favorecer a niños con discapacidades en el marco de la educación general; y por el otro, al reconocimiento internacional de la inclusión como un modo más amplio de reforma que apoya y asume la diversidad entre los estudiantes “Presume que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad” (Ainscow, 2007, p.3). De esta forma, se involucra a los colectivos o individuos quienes ven afectada su posibilidad de participación y el sentido de pertenencia en las instituciones sociales (Echeita, 2006; Arnáiz, 2003).

De esta manera “la inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a todos los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia” (González, 2008, p. 83).

Los avances en las comprensiones del tema, develan discusiones en torno a la heterogeneidad- homogeneidad en la escuela. Blanco (2006), establece que las diferencias son una condición intrínseca a la naturaleza humana y a la vez compartimos ciertas características, aun así, en la escuela persiste la tendencia a considerar la diferencia como aquello que desvía de lo *normal* que es representado en la *mayoría* a través de criterios normativos. Así la exclusión surge de la valoración negativa de las diferencias.

La diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno

tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. (Blanco, 2006, p. 10).

Al respecto, surge la diversidad como forma de ordenar y clasificar la heterogeneidad de los estudiantes en la escuela

En nuestro sistema escolar...las regulaciones y normativas determinan bajo ciertas condiciones de diversidad los criterios de agrupamiento por edades y cursos han de complementarse con otros más específicos, ligados a la capacidad e incapacidad, interés o desinterés por los contenidos y tareas escolares, o expectativas altas o bajas respecto a sus rendimientos académicos. (González, 2008, p. 87).

De esta manera González (2008), identifica estas formas de agrupamiento como discriminatorias, en tanto que separan a los alumnos con mayores dificultades quienes suelen ser quienes sufren mayores desventajas sociales y económicas.

Batallán y Campanini (2007), exponen también sus reparos al denominado respeto a la diversidad como bandera de la educación inclusiva, pues plantean que el tratamiento pedagógico del concepto se amalgama en argumentos teóricos y didácticos fijados al plano meramente moral, obviando la discusión acerca de las prácticas democráticas en la escuela. De allí, plantean el reto del respeto a la diversidad como una norma universal recíproca:

De ese modo, la crítica cultural que propugna el reconocimiento del derecho relativista a las “minorías” en la escuela, sería explicitada por la necesidad de erradicar el prejuicio discriminatorio que suscita la subordinación a un polo dominante y no necesariamente, por su condición de “minoría”. Estas son atravesadas por experiencias, subjetividades y perspectivas del mundo que las

hacen diversas o heterogéneas en sí mismas y las aleja de ser entidades cerradas y homogéneas que el prejuicio necesita presuponer y reproducir. (Batallán y Campanini, 2007, p. 172).

De esta manera, al revisar la literatura científica sobre inclusión se destaca la discusión naciente entre la comprensión de la inclusión desde la diversidad o desde la diferencia, lo cual se evidencia en las características de los estudios desarrollados al respecto.

Inicialmente, se destaca a las personas en situación de discapacidad como uno de los grupos cuyos derechos son vulnerados, especialmente el de la educación; el 87.3% de las personas en situación de discapacidad en edad escolar no asiste a un establecimiento educativo (Bernal y Moreno, 2012), por lo cual, el conocimiento sobre la inclusión comienza con la descripción del proceso segregación- integración-inclusión (Pereira; Pereira y Pereira, 2009), que construye el camino para las diferenciaciones conceptuales entre la discapacidad como condición del individuo o como la limitación a la actividad y a la participación debido a una deficiencia generada por el medio (Amate y Vásquez, 2006).

De ahí que una gran parte de las investigaciones revisadas sobre inclusión se refiera a la población en situación de discapacidad y en términos más específicos a niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales (Pereira; Pereira y Pereira, 2009). Aun así, con la puesta en la escena de la inclusión en la escuela, empiezan a emerger otras diferencias que no se pueden clasificar desde constructos biomédicos y situaciones de vulnerabilidad que no presentan una causa determinante, por lo cual, se reflexiona acerca del concepto de escuela inclusiva, que hace énfasis en el sentido de comunidad: una comunidad de la cual todos se sientan parte, por ser aceptados y apoyados al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Arnaíz, 2006).

Sin embargo, se encuentra que en la escuela se sigue operando desde la comprensión del otro diferente como minoría, teniendo que dar respuesta a la contradicción de difundir y mantener una norma universalmente válida para todos y a la vez promover y garantizar el respeto a la diferencia de los niños, niñas y adolescentes

que son aparentemente portadores de la diferencia, en términos de diversidad, funcional, sexual y cultural (Lorenzoni y Hillesheim, 2014).

Así mismo, la familia se posiciona en los procesos de inclusión como fuente de optimismo y responsabilidad, que permite extraer el potencial de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de desventaja (Bell; Illán y Benito, 2010), pero en esta tarea también se encuentra en la tensión entre los significados sobre la diferencia (Figueroa, 2010).

En suma, parece relevante considerar dos aspectos; el primero en relación con la percepción de la inclusión de grupo en términos de la autenticidad (Jansen, Otten, Van Der Zee y Jans, 2014), con el propósito de trascender las comprensiones situadas en características que agrupan poblaciones que se consideran como diferentes a la mayoría y; segundo, la percepción de pertenencia al grupo en términos de aprecio y valor.

4.4 Modelos de evaluación de la inclusión

Con respecto a la evaluación de la inclusión en la escuela se encuentra en primera instancia el *Index for inclusión* elaborado por Booth y Ainscow (2000), el cual fue actualizado en el 2002. Este instrumento se presenta como una guía de autoevaluación en dos ejes; revisar el grado en el que la orientación inclusiva atraviesa las prácticas y proyectos en la escuela; y, la segunda, promover procesos de mejora que permitan eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Esta guía fue adaptada al contexto español por Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002), quienes la denominaron *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, con la participación de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), quien realizó la traducción al castellano.

Tanto el Index como la guía pretenden valorar tres dimensiones; la primera, referida a las culturas inclusivas, en la cual se indaga sobre la comunidad escolar en su papel de seguridad, colaboración y estimulación de todos los miembros de la escuela. La segunda, hace referencia a las políticas inclusivas, en la que se analiza las decisiones curriculares y organizativas, los apoyos y la coordinación que dan cuenta de la

articulación a políticas que favorecen la inclusión. Y, finalmente, se interesa por las prácticas en el aula, su accesibilidad y los recursos con que se cuentan para favorecer la participación de todos los estudiantes.

De otro lado, se encuentra la propuesta de Jansen et al. (2014), quienes plantean la dificultad entre la conceptualización de la inclusión y su consecuente medición. Por lo cual, desarrollan un marco conceptual a partir del cual desarrollan y validan una escala para medir la percepción de inclusión. Así, plantean que la inclusión es una jerarquía de dos dimensiones; la percepción de pertenencia y autenticidad. De igual manera, proponen que el proceso de inclusión es grupo el que tiene la agencia primaria, no la persona, “la inclusión consiste en la percepción de pertenencia y autenticidad y mediante la identificación del grupo que es fuente principal de estas percepciones” (Jansen et al., 2014, p.12).

Tabla 5.

Modelos de evaluación de la inclusión

Modelo	Autor (es)	Características
Index for inclusión	Booth y Ainscow (2000)	Guía de autoevaluación del grado de la orientación inclusiva en las prácticas y proyectos de la escuela y promover procesos de mejora.
Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva	Sandoval. López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002)	Valora tres dimensiones; culturas, políticas y prácticas inclusivas.
Escala de percepción de inclusión de grupo	Jansen, Otten, Van Der Zee y Jans (2014)	Evalúan una jerarquía de dos dimensiones: Autenticidad (Espacio y valor) y Pertenencia (Pertenencia de grupo y Afecto)

En conclusión, estos tres modelos contemplan dos perspectivas que parecen complementarias en tanto que se interesan por los entornos que acogen, en el caso de este estudio, a todos los participantes de la comunidad educativa y se desvinculan de las

posturas iniciales de la inclusión referidas a la categorización de grupos considerados socialmente en desventaja por condiciones socialmente establecidas como diversidad cultural, funcional, sexual, etc. De allí que estos modelos se consideren relevantes en relación con el análisis de los valores asociados a esta lógica y se constituye en un abordaje novedoso del fenómeno.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



SEGUNDA PARTE: PROCEDIMIENTO HEURÍSTICO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5 Metodología de la investigación y técnicas utilizadas

5.1 Introducción

La metodología del estudio de casos “estudia la realidad, sometiéndola a un análisis detallado de sus variables y de la interacción que se produce entre ellas y con respecto al entorno” (Vázquez, 1995, p.33). Esta sencilla aproximación al método del caso presenta las siguientes dimensiones: a) es eficaz como forma de acercamiento a la realidad; b) permite su identificación/reconocimiento/compreensión; c) opera a través de la descomposición y análisis de la realidad en sus variables más significativas; d) se trata de un método apropiado para el estudio de los fenómenos complejos, caracterizados por la interacción entre sus variables; e) asimismo, resulta adecuado para el examen de las realidades susceptibles de tratarse como «sistemas abiertos», que interactúan con su entorno.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Batista (2008), el estudio de caso “utiliza los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p. 224). Esto se aplica para realizar un análisis de tres instituciones educativas a profundidad en cuanto a la relación inclusión – valores desde una postura fenomenológica.

En ese sentido Peiró (2016) establece la efectividad del estudio de casos para estudiar y localizar los valores utilizando elementos cualitativos, que ha sido la tradición en este tipo de metodologías debido a su papel en la construcción sobre el porqué de los fenómenos, pero también lo cuantitativo, que desde una perspectiva más amplia y compleja proporciona información sobre qué y cómo en términos generales (Peiró, 2016). Por lo tanto las investigaciones desde la convergencia de los dos modelos son viables (Wooley, 2009 como se citó en Peiró, 2016).

Al respecto y teniendo en cuenta el interés de esta investigación, el estudio de casos permite tener en cuenta el contexto socio-cultural para llegar a conclusiones (Peiró, 2016), que pueden aportar a las categorías teóricas y a la vez plantear lecturas y estrategias pertinentes.

Metodologías alternativas de investigación educacional		
	<u>Cualitativa</u> Probabilidad	<u>Cuantitativa</u> Certeza
Estrategias de investigación	Observación participante Sistemática Interpretativa Holista Interna Constructivista	Observación-investigativa Puntual Descriptiva Analítica Externa Contemplativa
Naturaleza de los descriptores	Verbal Particular Grupal Nominal	Numérico General Individual De intervalo
Técnica de recogida de datos	No estructuradas Abiertas Resultados Sintéticas Auto-evaluativas	Estructuradas Cerradas Rendimiento Analíticas Heteroevaluativas
Procedimiento de análisis de datos	Deductivo Individual Triangulación Estocástico Análisis contenido Anál. de sistemas	Inducción Grupal Regresión múltiple Causal Anál. estadístico Anál. factorial

Figura 2. Metodologías alternativas de investigación educacional (Peiró, 2016)

Tashakkori y Teddie (1998), desde una postura pragmatista, que se ubica entre el pos positivismo y el constructivismo, plantean la utilización combinada de métodos y de procedimientos de investigación, de allí que según Neiman y Quaranta (2006) es posible definir el estudio de casos como estrategias de investigación empírica:

Esta mirada, que permite procedimientos inductivos y deductivos, se orienta tanto a captar los aspectos subjetivos como los objetivos de la vida social, y considera la existencia de un mundo exterior aunque no existe una única y definitiva verdad sobre el mismo, a la vez que se da por descontada la carga valorativa que existe por parte del investigador en el recorte problemático de la investigación. Aquí, la investigación cualitativa puede construir explicaciones que vinculan fenómenos y procesos en términos causales, referidos a un determinado contexto y expresados en términos narrativos. En esta línea, las posibilidades de integración de metodologías implican diseños de investigación que establecen diferentes relaciones entre los procedimientos cuantitativos y cualitativos, donde se puede

encontrar la preeminencia de alguno de ellos o la igualdad de condiciones en los mismos. (Brannen, 1995, como se citó en Neiman y Quaranta, 2006, p. 222).

5.2 Diseño de la investigación

De acuerdo con Neiman y Quaranta (2006), los diseños de investigación de casos múltiples se caracterizan por las posibilidades que representan para la construcción y desarrollo de teoría:

Estos diseños permiten a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría, así como elaborar explicaciones causales «locales» referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos. (Miles y Huberman, 1991, como se citó en Neiman y Quaranta, 2006, p. 225).

Así, el diseño de casos se basa en la replicación y comparación de hallazgos y resultados, de lo cual se puede derivar la identificación de evidencias que apoyan o refutan la teoría o son el soporte para plantear teorías alternativas. (Maxwell, 2004).

La lógica que acompaña el desarrollo de este diseño comienza con la selección cuidadosa de cada caso de tal manera que “(a) pueda predecir resultados similares, por lo que constituye una replicación «literal», o (b) produzca resultados contrastantes pero por razones predecibles, constituyen una replicación teórica” (Yin, 1994, como se citó en Neiman y Quaranta, 2006, p. 225). De otro lado, la elección de los casos derivada de un criterio teórico establece el alcance de los resultados y sus niveles de generalización analítica en su forma conceptual y empírica (Neiman y Quaranta, 2006).

En esta medida, la selección de los casos estuvo orientada desde un criterio teórico, ya que se contemplan unidades de análisis que se derivan de las apuestas conceptuales de la inclusión.

Este estudio de casos se desarrolla bajo el marco de integración de métodos en el que procedimientos cualitativos y cuantitativos posibilitan una lectura compleja del fenómeno.

De igual manera, se consideran fuentes diversas de información ajustándose a los interrogantes de la investigación, “El potencial excepcional de la investigación basada en estudios de caso reside precisamente en la oportunidad que ofrece para llevar adelante esta mezcla metodológica, una oportunidad que le permite al investigador la posibilidad de examinar el fenómeno desde múltiples perspectivas” (Dooley, 2002, como se citó en Neiman y Quaranta, 2006, p. 230).

De acuerdo con Martínez (2006), el procedimiento metodológico de la investigación desde una lógica de estudio de casos permite garantizar la claridad y objetividad del estudio. De esta manera propone la siguiente secuencia de procesos:

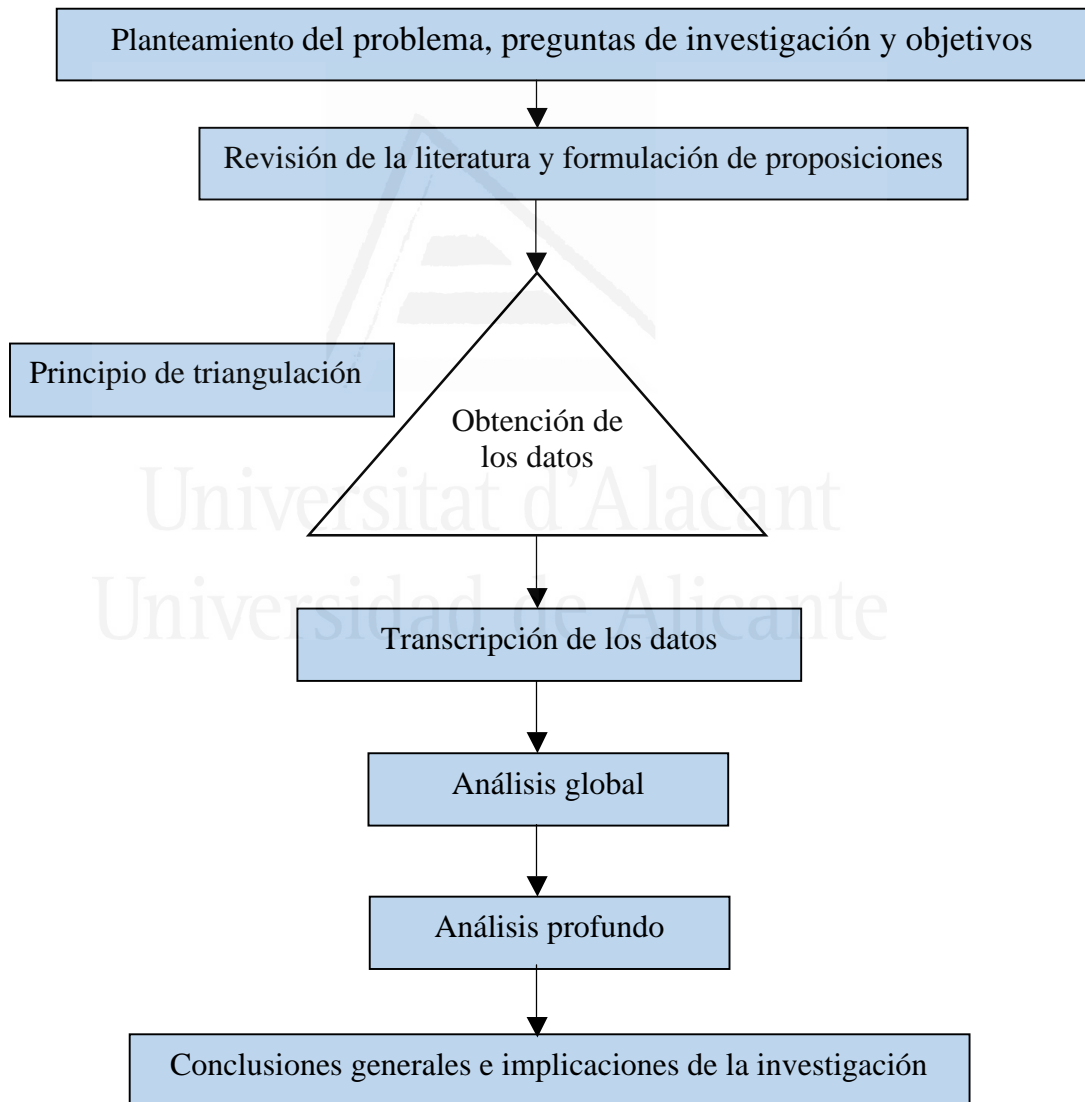


Figura 3. Procedimiento metodológico de la investigación (Martínez, 2006, p.

182)

5.2.1 Selección de la muestra.

De acuerdo con los estudios revisados sobre la inclusión, se encuentra que ésta aparece como oposición a la exclusión, y que uno de los escenarios para su evidencia y gestión es la escuela. Por lo tanto, a continuación se presentan los criterios de selección de los casos:

- a. Instituciones Educativas de carácter público. Esto, debido a los informes nacionales acerca de cobertura y calidad de la educación.
- b. Instituciones Educativas identificadas como receptoras de niños, niñas y adolescentes en riesgo de vulneración de su derecho a la educación.
- c. Instituciones Educativas que cuenten con un equipo de profesores cuya función sea orientar procesos de inclusión en la escuela.
- d. Instituciones Educativas que tuvieran en marcha el proyecto *Inclusión social desde la escuela* orientado por la Universidad Santo Tomás de Colombia.

Se seleccionaron tres (3) Instituciones Educativas del Municipio de Chía-Cundinamarca:

Tabla 6.

Descripción de las Instituciones Seleccionadas

Institución	1 (LV)	2 (LB)	3 (F)
Carácter	Público	Público	Público
Número de estudiantes	1155	615	645
Número de profesores	41	32	28
Número de directivos	3	2	2
Número de administrativos	3	2	2
Equipo de inclusión	Siete profesores.	Dos profesores.	Dos profesores.
Proyecto Universidad Santo Tomás	Sí. Un año de desarrollo.	Sí. Dos años de desarrollo.	Sí. Un año de desarrollo.

A partir de esta información inicial, se establecen las características de los participantes de acuerdo con criterios teóricos y operativos como se describe a continuación:

Tabla 7.

Criterios teóricos y operativos para la selección de participantes

Participante	Criterio teórico	Criterio operativo
Rectores y Coordinadores	<p>... las administraciones, los asesores, el profesorado y las familias se enfrentado a dilemas de distinto grado de intensidad práctica y moral y a distinto nivel - que se configuran, por ello, como la quintaesencia de la tarea de inclusión - y que lejos de tener una respuesta técnica, única o sencilla, obligan (¡deberían obligar!) continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y re-construir su significado en cada momento y lugar. De hecho los dilemas no tienen solución, solo respuestas episódicas, compromisos, que deben ser alcanzado por los participantes e implicados en cada dilema (Echeita, 2013, p.109).</p> <p>Buena parte de la reflexión teórica sobre los procesos de dirección escolar ha ido dejando claro en los últimos años que un director no sólo ha de circunscribir su actuación a gestionar adecuadamente la organización, sino que ha de liderarla...La centralidad de</p>	<p>Cada Institución Educativa cuenta con un Rector y un Coordinador por jornada. En este caso, el coordinador de la jornada correspondiente a los estudiantes que participan en la investigación.</p>

	<p>la figura del director es evidente en buena parte de las aportaciones que se han ido haciendo en los últimos años sobre la inclusión educativa y el liderazgo (González, 2008, p. 89).</p>	
Profesores	<p>La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado (Blanco, 2006, p.13).</p> <p>En el aspecto pedagógico se identifica la formulación de los valores de forma prescriptiva en los currículos para finalmente materializarse en el aula a través del proceso de intervención educativa de cada profesor. (Parra, 2003)</p> <p>Sahinkayasi y Kelleci (2013), destacan el papel central del maestro como responsables directos en la educación en valores.</p>	<p>Los profesores de la jornada a la cual pertenecen los estudiantes participantes en la investigación.</p>
Estudiantes	<p>Dado que los valores se adquieren antes de los diez años de edad a través de la trasmisión generacional, son estables y tardan en cambiar (Hofstede, 2001).</p> <p>La socialización y el desarrollo cognitivo permiten a las personas exponer los requerimientos de los objetivos y valores conscientes en</p>	<p>Estudiantes de sexto a once grado en edades entre los 11 y los 19 años.</p> <p>Se calcula de acuerdo con: Tamaño de la población: Número total de</p>

términos de su importancia y estudiantes de los expresiones culturales compartidas cursos sexto once para referirse a ellos (Schwartz, Bilsky grado. & Wolfgang, 1987). Nivel de Para enriquecer y situar confianza: 95% apropiadamente el dialogo y la Intervalo de deliberación sobre todo ello, es confianza: 5 imprescindible recoger y amplificar la voz de todos los implicados en estos dilemas, pues si de alguna forma intervienen en ellos, también todos deben ser parte de su resolución. Pero entre las voces a considerar es urgente empodera y dar protagonismo a las de los más débiles, las de los menos escuchados y más marginados –los propios niños y jóvenes vulnerables –. Y no sólo porque tienen derecho a que se tenga en consideración su propia opinión y su perspectiva (un derecho garantizado, por cierto, por la Convención de los Derechos del Niño), sino también porque es una poderosa estrategia para la mejora escolar, toda vez que la investigación está poniendo está reconociendo a los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar en todo aquello que afecta a sus vidas (Felding, 2012; Sandoval, 2011; Susinos y Ceballos, 2012, como se citó en Echetia, 2013, p.109).

5.2.2 Unidades de análisis.

Las unidades de análisis de extraen de las teorías de Schwartz (1992, 1994a, 1994b, 2003) acerca de los valores y de Jansen et. al (2014) sobre la inclusión.

5.2.2.1 Valores.

Las unidades de análisis se constituyen en los 10 dominios o tipos motivacionales de valores propuestos por Schwartz (1992, 1994a, 1994b, 2003) y revisados por Palencia y Peiró (2009):

- a) Conformidad: Están presentes aspectos como buenos modales, honrar padres y mayores, obediencia, autodisciplina.
- b) Tradición: Se destacan aspectos como humildad, moderación, devoción, respeto por la tradición, aceptar la parte que le corresponde a la persona en la vida.
- c) Benevolencia: Se da importancia a aspectos como la honestidad, la ayuda, lealtad, responsabilidad, amistad verdadera, no mantener rencor hacia las personas.
- d) Universalismo: Están presentes aspectos como protección a la naturaleza y al medio ambiente, la tolerancia, la justicia social, la igualdad, un mundo de paz y armonía.
- e) Autodirección: Se destacan aspectos como creatividad, curiosidad, libertad, elección de las propias metas, independencia.
- f) Estimulación: Están presentes aspectos que tienen que ver con una vida variada, excitante y con el atrevimiento de las personas.
- g) Hedonismo: Se da importancia a aspectos como el disfrute de la vida y el placer.
- h) Logro: Se da importancia a los aspectos como capacidad, tener éxito, ambición, inteligencia, influencia.
- i) Poder: Se destacan aspectos como autoridad, poder social, riqueza, reconocimiento social.

j) Seguridad: Se destacan aspectos como seguridad nacional, orden social, seguridad familiar, salud y limpieza.

5.2.2.2 Inclusión.

Las unidades de análisis se establecen desde la teoría de Jansen, et al., (2014); “la inclusión consiste en la percepción de pertenencia y autenticidad y mediante la identificación del grupo que es fuente principal de estas percepciones” (p.12).

De allí se establecen las siguientes:

a) Filiación del grupo: Indica la fuerza percibida de la unión entre un individuo y el grupo.

b) Afecto de grupo: Indica el valor positivo percibido de la unión entre un individuo y el grupo.

c) Espacio para autenticidad: Captura la medida en que el grupo permite que los miembros individuales del grupo se sientan y actúen de acuerdo con su verdadero yo.

d) Valor de autenticidad: Capta el grado que el grupo promueve activamente los miembros del grupo que sean ellos mismos dentro del grupo.

Desde la propuesta de Booth y Ainscow (2000) se establecen tres dimensiones para explorar la inclusión y la exclusión en la escuela:

a) Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas “Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro” (Booth y Ainscow, 2000, p. 18).

b) Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas “Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 18).

c) Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas “Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela” (Booth y Ainscow, 2000, p. 18).

5.2.3 Recolección y análisis de la información.

A continuación se describen las fuentes de los datos cualitativos y cuantitativos que alimentan la investigación, su correspondiente descripción y los mecanismos de análisis:

Tabla 8

Descripción de datos cualitativos y cuantitativos

Fuentes de los datos	Tipo	Descripción	Instrumentos	Análisis
Entrevista semiestructurada	Cualitativo	Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 596). La entrevista se aplica a Rectores y Coordinadores.	Guía de preguntas.	Análisis categorial a través de matrices. Atlas ti.
Documentos y materiales organizacionales	Cualitativo	Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central del estudio. Incumben y afectan a toda la institución (Hernández,	Proyecto Educativo Institucional. Manual de Convivencia.	Análisis categorial a través de matrices. Atlas ti.

Fernández y Baptista, 2006, p. 596).					
<i>The Perceived Group Inclusion Scale</i> (Escala de percepción de inclusión de grupo)	Cuantitativo	Es una escala para medir los cuatro componentes de la percepción de inclusión en el grupo: filiación del grupo, afecto de grupo, espacio para autenticidad y, valor de autenticidad. Se aplica a los estudiantes participantes en el estudio.	Cuestionario	Programa estadístico informático o SPSS	
<i>ThePortraitValue sQuestionnaire</i> (P.V.Q) IV Versión (Cuestionario Retrato de Valores)	Cuantitativo	Es un cuestionario para medir los valores personales, en su cuarta versión mide diez orientaciones básicas del valor a partir de la teoría axiológica de Schwartz (1992, 1994a, 1994b, 2003). Se aplica a los estudiantes y profesores participantes en el estudio.	Cuestionario	Programa estadístico informático o SPSS	

5.3 Descripción de los instrumentos de recogida de datos y su aplicación

5.3.1 Entrevista semiestructurada.

La Entrevista Semiestructurada fue construida de acuerdo con las unidades de análisis descritas para las categorías Valores e Inclusión.

5.3.1.1 Organización de focos y construcción de preguntas.

A continuación se presentan los focos, las preguntas orientadoras y su tipo según Mertens (2005) como se citó en Hernández, Fernández y Baptista (2006):

Tabla 9.

Descripción de la Entrevista Semiestructurada

Foco	Preguntas	Características
Concepto de valores	¿Cómo define el concepto de valores?	Conocimientos
	¿Cuáles son las características de los valores?	Conocimientos
	¿Considera que existe una relación entre valores y actitudes? ¿Cómo es esta relación?	Opinión
	¿Considera que existe una relación entre valores y comportamientos? ¿Cómo es esta relación?	Opinión
Relación valores y escuela	¿Cómo cree usted que se da la relación entre los valores personales y los valores institucionales?	Opinión
	¿Cuáles son los valores institucionales que se promueven en la Institución Educativa? ¿Por qué son estos?	Antecedentes
	¿Cómo se evidencian estos valores en la vida de la Institución Educativa?	Conocimientos
	¿Qué otros valores considera que se	Opinión

		presentan en la Institución Educativa y que no son explícitos?	
Concepto de inclusión	de	¿Cómo define el concepto de inclusión?	Conocimientos
		¿Cómo se evidencia la inclusión en la Institución Educativa?	Conocimientos
		¿Considera que existe relación entre la diversidad y la inclusión? ¿Cómo es esta relación?	Opinión
Inclusión en la escuela	en la	¿Considera que en la Institución Educativa se promueven la autonomía y la singularidad de los estudiantes? ¿Cómo?	Opinión
		¿Considera que los estudiantes de la Institución Educativa se sienten parte de ésta y de los grupos a los cuales son asignados durante el año escolar? ¿Por qué?	Opinión
		¿Cuál considera que es el papel del afecto en los procesos de inclusión en la escuela?	Opinión
		¿Cómo cree que es la relación entre los valores y la inclusión en la escuela?	Opinión
		¿Cómo se ha orientado la inclusión en la Institución en términos de políticas, estrategias, acciones, etc.?	Antecedentes
Relación de inclusión	valores-	¿Cuáles son los valores específicos que considera promueven la inclusión en la escuela?	Opinión
Agentes del proceso de inclusión	del	¿Cómo es el papel de la familia en la promoción de la inclusión en la escuela?	Conocimientos
	de	¿Cuál es el papel de los directivos en el desarrollo de la inclusión en la escuela?	Conocimientos
		¿Cómo es el perfil de los profesores que favorecen los procesos de inclusión en la escuela?	Conocimientos

Dado el carácter de entrevista semiestructurada se contempla la posibilidad de realizar preguntas adicionales u omitir aquellas que se han respondido previamente.

5.3.2 Documentos y materiales organizacionales.

Los materiales institucionales a revisar se describen a continuación:

a. Proyecto Educativo Institucional (PEI): Este es planteado en la Ley General de Educación de 1994, en su artículo 73:

Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. (Art.73. Ley115/94).

De allí que "El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable" (Ley115, 1994, p.18).

Cuenta con cuatro componentes generales:

- Componente de fundamentación: desde este eje, el PEI deberá dar respuesta a preguntas como: ¿cuál es el concepto de educación que seguirá la Institución Educativa?, ¿qué modelo educativo (constructivista, personalizado, etc.) desarrollará?, ¿será una IE confesional o no?, etc.

- Componente administrativo: aquí se define el personal necesario para llevar a cabo los objetivos del PEI. Planta docente, administrativa, directiva, y además, las necesidades de infraestructura.

- Componente pedagógico y curricular: se define el enfoque pedagógico de la Institución, sus metodologías, plan de estudios, atención a poblaciones, entre otros.

- Componente comunitario: se refiere a la relación de la IE con el entorno. La IE se planteará proyectos que abarquen a la comunidad en la cual se desarrolla, como proyectos ambientales, educativos, sociales, que involucren a la comunidad externa. (Colombia Aprende, 2007)

b. Manual de Convivencia: De acuerdo con la legislación colombiana “Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo.” (Ley 115, Art. 87, 1994, p.19).

Según el Decreto 1860 de 1994 el reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa, y contemplar aspectos como reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas, criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar, normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto, procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto, para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad, incluir instancias de diálogo y de conciliación, pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia, definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa, reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos, el proceso de elección del personero de los estudiantes, calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreación dirigida y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos, funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión, encargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y de salud y reglas para uso del bibliobanco y la biblioteca escolar. (COLOMBIA, Decreto 1860, 1994, p.7).

Finalmente, en el Decreto 1965 de 2013 se exige la revisión de los Manuales de Convivencia en aspectos como las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, las pautas y acuerdos que deben atender todos los integrantes de la comunidad educativa para

garantizar la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, los protocolos de atención integral para la convivencia escolar, las medidas pedagógicas y las acciones que contribuyan a la promoción de la convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que la afectan y a la reconciliación, la reparación de los daños causados y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo cuando estas situaciones ocurran, las estrategias pedagógicas que permitan y garanticen la divulgación y socialización de los contenidos del manual de convivencia a la comunidad educativa, haciendo énfasis en acciones dirigidas a los padres y madres de familia o acudientes. (COLOMBIA, Decreto 1965, 2013, p. 10).

5.3.3 Adaptación transcultural de la Escala Percepción de inclusión.

5.3.3.1 Descripción de la Escala.

El cuestionario Escala de percepción de inclusión de grupo (The perceived group inclusion scale PGIS) es desarrollada por Jansen, et al., (2014), quienes plantean que la inclusión es un concepto jerárquico bidimensional que consiste en las percepciones de pertenencia y autenticidad en donde el grupo tiene la agencia primaria; "el grado en el cual un individuo percibe que el grupo provee de él o ella con el sentido de la pertenencia y la autenticidad." (Jansen, et al., 2014, p. 5). De allí, plantean y validan el instrumento PGIS de 16 ítems con dos muestras de las cuáles se obtiene una fiabilidad de la escala total (el $\alpha > .96$) y sus componentes (el $\alpha > .93$).

Cómo características se destaca que:

- La estructura de la escala puede ser equivalente para estudiantes y empleados, hombres y mujeres y para minorías culturales, por lo que puede ser administrado en una amplia gama de grupos.
- Es escrita originalmente en inglés.
- Presenta cuatro componentes; filiación del grupo (ítems 1-4); afecto de grupo (ítems 5-8); espacio para autenticidad (ítems 9-12); y, valor de autenticidad (ítems 13-16), cada subcomponente fue representado por cuatro ítems cada uno, para un total de 16, las puntuaciones para los componentes de orden superior de pertenencia y la

autenticidad son calculados por el promedio de las puntuaciones medias de las subescalas correspondientes, así, pertenencia se calcula promediando la puntuación de las subescalas filiación del grupo y afecto de grupo; y, autenticidad promediando la puntuación de las subescalas espacio para autenticidad y valor de autenticidad.

- Se presenta mediante una escala tipo likert con cinco opciones de respuesta (Muy de acuerdo, De acuerdo, Ni De acuerdo ni en Desacuerdo, Desacuerdo, Muy en Desacuerdo).

Tabla 10.

Confiabilidad y estadística descriptiva (Jansen; Otten; Van Deer Zee y Jans, 2015, p.8, traducido por Figueroa, 2016)

Sample	Component	Alfa	M	SD	1	2
Estudiantes	Pertenencia	.93	3.61	0.68	_____	.77**
	Autenticidad	.95	3.61	0.66	_____	_____
	Total	.96	3.61	0.63	_____	_____
Empleados	Pertenencia	.94	3.82	0.64	_____	.84**
	Autenticidad	.95	3.67	0.63	_____	_____
	Total	.97	3.75	0.61	_____	_____

†p<.10; *p<0.05; **p<0.01.

5.3.3.2 Proceso de adaptación cultural.

Para realizar la adaptación cultural se requiere su equivalencia lingüística, semántica y cultural. Este proceso se llevó a cabo en tres fases:

Primera fase: Traducción inicial.

Esta fase se realizó con la participación de una experta en educación bilingüe cuya lengua materna es el castellano, quien realizó la primera traducción.

Posterior a ello, se envió la traducción a los autores de la Escala con el propósito de garantizar una equivalencia semántica. Es este proceso, los autores estuvieron de acuerdo con el documento con excepción del ítem 4, para el cual se requirió una asesoría con el Doctor Jansen. El ítem se tradujo inicialmente como “Este grupo me

trata como una persona privilegiada”, pero con la colaboración del autor se encuentra que la traducción “Este grupo me trata como una persona con información privilegiada” es más adecuada según la intención del ítem en el marco del subcomponente “Afiliación al grupo”.

Segunda fase: evaluación de jueces expertos.

Ésta se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008, p.29). (Apéndice B)

Los criterios para la selección de los expertos son su experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones; su reputación en la comunidad académica; su disponibilidad y motivación; y, su imparcialidad, autoconfianza y adaptabilidad. (Skjong y Wentworht, 2000, como se citó en Escobar y Cuervo, 2008). Finalmente se escogen tres jueces expertos.

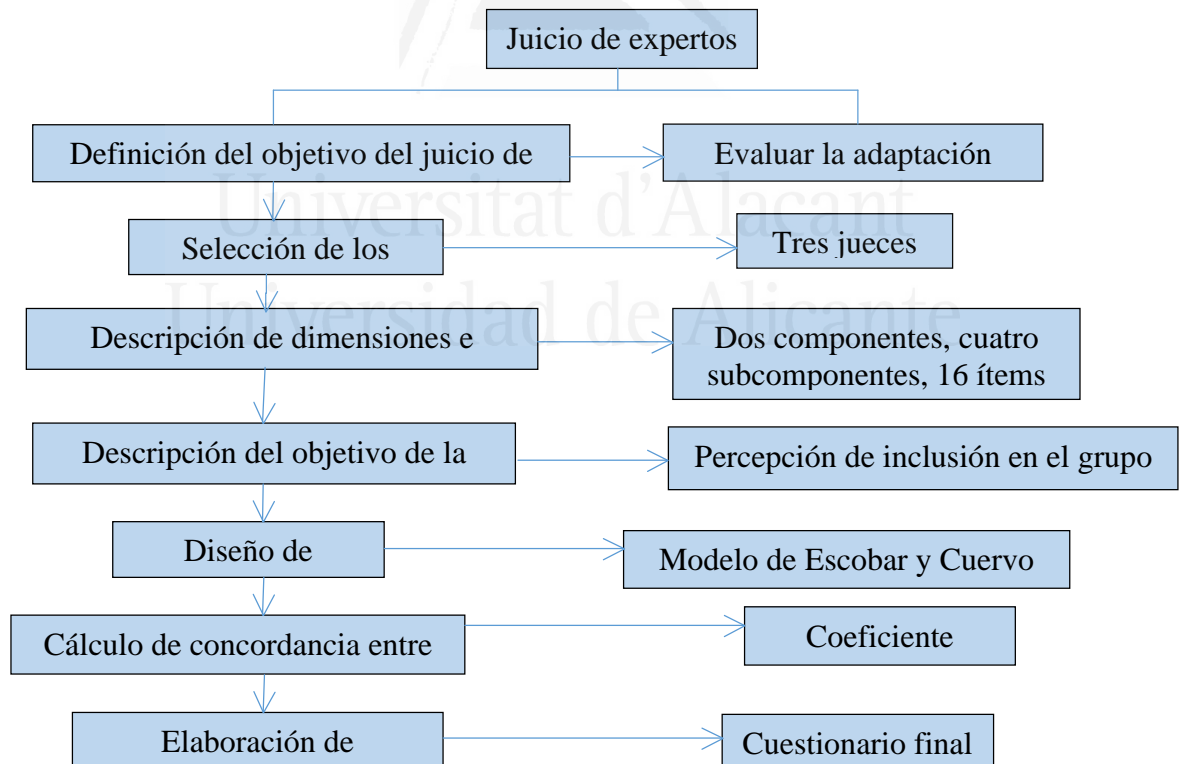


Figura 4. Proceso de evaluación jueces expertos Escala de percepción de inclusión de grupo

Como resultado de este proceso se ajustan los ítems 1 (“Este grupo me hace sentir que pertenezco a él”) y 13 (“Este grupo me hace sentir como una persona informada sobre su funcionamiento”).

Tercera fase: prueba piloto.

Teniendo en cuenta las características de la población (niños, niñas y adolescentes), no bastaba con la evaluación de jueces expertos, por lo cual se procedió a realizar una prueba piloto, que según Hernández, Fernández y Batista (2008), se define como la administración del

instrumento a personas con características semejantes a las de la muestra objetivo de la investigación. Se somete a prueba... también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados. Se analiza si las instrucciones se comprenden y si los ítems funcionan de manera adecuada, se evalúa el lenguaje y la redacción. (p. 306).

En esta fase participaron 35 niños, niñas y adolescentes de grado sexto de una Institución Educativa con características semejantes a las Instituciones participantes (Pública, 1000 estudiantes, Municipio de Chía-Cundinamarca).

Como resultados se encuentra que; a) los participantes presentan dificultades en la lectura de los ítems, por lo cual se opta por la lectura en voz alta de parte de la investigadora mientras los estudiantes la siguen y posterior a esto responden; b) el tiempo estimado de la aplicación es de 20 minutos; c) se ajusta el ítem 13 (“Este grupo me hace sentir como una persona informada sobre lo que ocurre en él”); d) se encuentra dificultad por parte de los estudiantes en la diferenciación entre la expresión me anima y me permite, y entre la expresión ser auténtico y ser quien soy, por lo cual se requirió una explicación inicial para luego desarrollar la escala.

De igual manera, se encuentra la necesidad de hacer un acompañamiento más cercano a los niños, niñas o adolescentes que presenten dificultades de tipo cognitivo para desarrollar el cuestionario. En la prueba piloto se presentó un caso en el cual se

realizó la lectura pausada de cada ítem, la revisión de su comprensión y posterior respuesta.

5.2.3.3 Confiabilidad.

Con el propósito de establecer la confiabilidad del instrumento se aplicó el Alpha de Cronbach a los datos obtenidos en la aplicación a la población del estudio.

Tabla 11.

Alpha de Cronbach Escala de Percepción de Inclusión de Grupo

Dimensión	Ítems	Alpha de Cronbach			
		Todos	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 1
Pertinencia	1, 5, 9, 13	,819	,834	,794	,822
Afecto	2, 6, 10, 14	,803	,795	,809	,810
Espacio	3, 7, 11, 12	,818	,845	,776	,819
Autenticidad					
Valor Autenticidad	4, 8, 15, 16	,857	,864	,847	,857
Cuestionario Total		,940	,939	,938	,944

Se encuentra que la Escala Percepción de Inclusión de Grupo es muy confiable, pues se encuentran valores del Alpha superiores a 0,8.

De igual manera se aplica la Prueba de KMO (Kaiser, Meyer y Olkin), para relacionar los coeficientes de correlación entre las variables, y, la prueba de esfericidad de Barlett que avalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables revisadas.

Tabla 12.

Prueba de KMO y Bartlett Escala de Percepción de Inclusión de Grupo

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,956
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4434,055
	Gl	120
	Sig.	,000

Se encuentra que el valor obtenido implica la relación alta entre variables pues están muy cerca de 1 (0,956).

Dado que en la prueba de esfericidad de Barlett se obtiene $<0,05$ se puede aplicar el análisis factorial.

Siguiendo con el proceso, se analiza la varianza total aplicada con el propósito de conocer el porcentaje de explicación de los factores a través de las puntuaciones.

Tabla 13.

Varianza total aplicada Escala de Percepción de Inclusión de Grupo

Componente	Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,848	24,049	24,049
2	2,996	18,725	42,773
3	2,367	14,794	57,567
4	1,859	11,618	69,186

Método de extracción: análisis de componentes principales.

De esta manera, se encuentra que los 4 factores explican el 69,186% de la variabilidad de las puntuaciones, lo cual ratifica la confiabilidad del instrumento.

Finalmente se presenta el análisis de componentes principales utilizando el método de rotación Varimax con normalización Kaiser.

Tabla 14.

Matriz de componente rotado Escala de Percepción de Inclusión de Grupo

	Componente			
	1	2	3	4
PI01 Pertenencia		,701		
PI05 Pertenencia		,715		
PI09 Pertenencia	,375	,471	,409	
PI13 Pertenencia		,517		,584

PI02 Afecto		,570	,578	
PI06 Afecto		,314	,775	
PI10 Afecto	,347		,749	
PI14 Afecto				,769
PI03 Espacio Autenticidad	,700	,402		
PI07 Espacio Autenticidad	,610	,477		
PI11 Espacio Autenticidad	,735			
PI12 Espacio Autenticidad	,660		,401	
PI04 Valor Autenticidad	,519	,556		
PI08 Valor Autenticidad	,626	,420		
PI15 Valor Autenticidad	,659			,465
PI16 Valor Autenticidad	,603			,466

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 20 iteraciones.

Al respecto, se encuentra que los dos primeros componentes agrupan los ítems respectivos, confirmando el planteamiento de Jansen et al. (2014). Con relación al Espacio de Autenticidad y Valor de Autenticidad se evidencia que los límites de los ítems de estos dos componentes no representan una diferencia significativa, lo cual se presenta como aporte para la revisión de la escala en términos de diferenciación teórica y operativa en la presentación de los ítems.

5.3.4 Descripción y adaptación del cuestionario perfil de valores.

5.3.4.1 Descripción de cuestionario.

El Portrait Values Questionnaire¹ (P.V.Q) versión IV (Apéndice C), surge de la teoría axiológica de Schwartz (2003), se presenta originalmente en Hebreo e Inglés, y fue ideada para medir los valores personales. Como características se destaca su versión femenina y masculina, contiene 40 ítems que presentan juicios de similitud de las

personas descritas con quien resuelve el cuestionario, se evalúa a través de una escala Lickert (1: no se parece nada a mí, 2: se parece a mí, 3: se parece un poco a mí, 4, se parece algo a mí, 5: se parece a mí, 6: se parece mucho a mi), y; tiene estímulos de respuestas, que se presentan como rasgos verbales de personas que evidencian la importancia de sus metas, aspiraciones y deseos.

Este cuestionario fue adaptado transculturalmente por Peiró y Palencia (2009) a través de un proceso de equivalencia lingüística, semántica y cultural de la IV versión en inglés para las culturas Española y Venezolana.

De esta manera, desarrollaron el proceso a través de cuatro fases: traducción inicial; grupo de discusión, entrevista y grupo de expertos; y, retrotraducción.

Finalmente se presenta un cuestionario de 40 ítems, en sus versiones masculina y femenina, con una escala de 6 opciones (las mismas del cuestionario original) ante la pregunta ¿Qué tanto se parece esta persona a usted?

Cada uno de los 40 ítems representa los 10 tipos motivacionales de valores que se soportan en la teoría de Schwartz (1992, 1994^a, 1994b, 2003).

Palencia y Peiró destacan que la adaptación transcultural del cuestionario no alteró el mismo, ya que se comporta de manera parecida en relación a la fiabilidad en otras poblaciones estudiadas con anticipación (Palencia y Peiró, 2006, p. 91).

5.3.4.2 Proceso de adaptación.

El proceso de adaptación del instrumento con respecto a la validez de contenido consiste en dos fases:

Primera fase: evaluación de jueces expertos,

Para el desarrollo de esta fase, se sigue el mismo procedimiento descrito en el apartado Proceso de adaptación cultural de la Escala de Percepción de Inclusión de Grupo.

La figura 5 presenta la ruta:

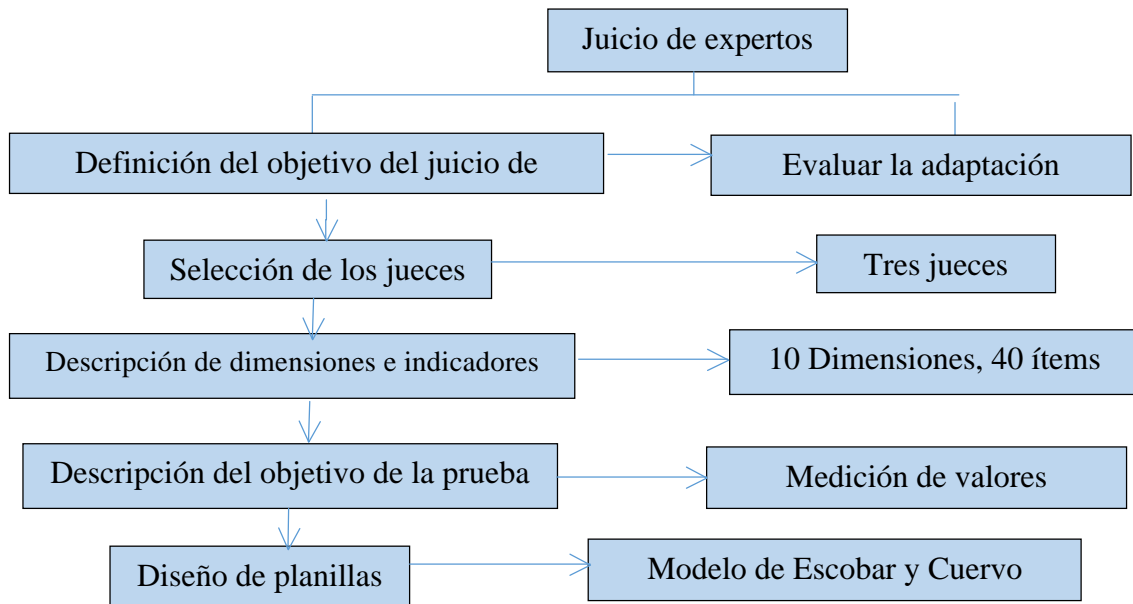


Figura 5. Proceso de evaluación jueces expertos The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión

Como resultado de este proceso; a) se ajustan los ítems 7, 19, 22, 23, 25y 28, al incluir Ella o Él (según la versión) con el propósito de facilitar la transición entre la instrucción y el ítem; b) se modifican expresiones en los ítems 34 (“le gusta arreglárselas por sí mismo”), 39 (“...quiere ser quién toma las decisiones”) y 40 (“...cree que la gente no debería cambiar el equilibrio natural”).

Segunda fase: prueba piloto.

Esta prueba se realizó con 35 niños, niñas y adolescentes de grado sexto de una Institución Educativa con características semejantes a las Instituciones participantes (Pública, 1000 estudiantes, Municipio de Chía-Cundinamarca).

Como resultados se encuentra que; a) los participantes presentan dificultades en la lectura de los ítems, por lo cual se opta por la lectura en voz alta de parte de la investigadora mientras los estudiantes la siguen y posterior a esto responden; b) el tiempo estimado de la aplicación es de 30 minutos; c) se ajustan los ítems 8 (“incluso cuando no está de acuerdo con ella, todavía desea entenderlas”), 14 (Estado colombiano), 16 (“...que la gente piense que está mal”), 22 (“...siempre querer más”), 25 (“...cree que es mejor hacer las cosas como siempre se han hecho”), 25 (“...cuidarse a sí mismo(a)”), 28 (“...tengan un trato justo”), 32 (“...no tenerles rabia”), 34

(“gobierno colombiano estable”), 35 (“...no molestar nunca o hacer poner de la malgenio a los demás”), 40 (“no cambiar la naturaleza”).

Tal como en el apartado anterior se encuentra la necesidad de acompañar el desarrollo de la escala a niños, niñas y adolescentes que presenten dificultades cognitivas.

5.3.4.3. Confiabilidad del instrumento.

Con el propósito de establecer la confiabilidad del instrumento se aplicó el Alpha de Cronbach a los datos obtenidos en la aplicación a la población del estudio.

Tabla 15.

Prueba de Alpha de Cronbach The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión

Valor	Ítems	Alpha de Cronbach			
		Todos	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3
Conformidad	7, 16, 28, 36	,566	,534	,524	,581
Tradicición	9, 20, 25, 38	,400	,388	,412	,415
Benevolencia	12, 18, 27, 33	,556	,647	,472	,477
Universalismo	3, 8, 19, 23, 29, 40	,737	,661	,784	,732
Autodirección	1, 11, 22, 34	,602	,597	,652	,532
Estimulación	6, 15, 30	,602	,599	,636	,564
Hedonismo	10, 26, 37	,589	,494	,589	,691
Logro	4, 13, 24, 32	,592	,655	,554	,499
Poder	2, 17, 39	,440	,412	,455	,482
Seguridad	5, 14, 21, 31, 35	,662	,643	,673	,659
Total		,874	,845	,884	,884
Cuestionario					

Se encuentra que el Cuestionario Perfil de Valores es muy confiable, pues en términos generales se encuentra un valor del Alpha superior a 0,8.

Con respecto a cada tipo de valor, se encuentra coincidencia en los Alphas reportados en Palencia (2006) con respecto a la aplicación del instrumento en Venezuela en los valores Conformidad, Benevolencia, Estimulación y Hedonismo. Mientras que los valores Tradición, Logro, Poder, Autodirección y Seguridad presentan un Alpha inferior en la aplicación de este estudio (Colombia). Con respecto a Universalismo se encuentra un Alpha superior con respecto a la aplicación de Palencia (2006) en Venezuela.

De otro lado, se evidencia que los tipos de valores Tradición y Poder presentan una confiabilidad baja, que se refleja específicamente en los ítems 38 (humildad y modestia), 19 (protección de la naturaleza) y 39 (toma de decisiones y liderazgo).

Los tipos de valores Conformidad, Benevolencia, Estimulación y Hedonismo, Logro, Autodirección y Seguridad presentan una confiabilidad moderada y Universalismo una confiabilidad alta.

De igual manera se aplica la Prueba de KMO (Kaiser, Meyer y Olkin), para relacionar los coeficientes de correlación entre las variables, y, la prueba de esfericidad de Barlett que avalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables revisadas.

Tabla 16.

Prueba de KMO y Barlett The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,865
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado		4712,778
Bartlett	Gl	780
	Sig.	,000

Se encuentra que el valor obtenido implica la relación alta entre variables pues están muy cerca de 1 (0,865).

Dado que en la prueba de esfericidad de Barlett se obtiene $<0,05$ se puede aplicar el análisis factorial.

Así mismo, se analiza la varianza total aplicada con el propósito de conocer el porcentaje de explicación de los factores a través de las puntuaciones.

Tabla 17.

Varianza total explicada The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión

Componente	Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,053	7,632	7,632
2	2,720	6,799	14,431
3	2,467	6,168	20,599
4	2,313	5,783	26,382
5	1,958	4,896	31,277
6	1,933	4,832	36,110
7	1,911	4,778	40,888
8	1,759	4,398	45,286
9	1,736	4,341	49,627
10	1,453	3,632	53,260

De esta manera, se encuentra que los 10 factores explican el 53,260% de la variabilidad de las puntuaciones, lo cual ratifica la confiabilidad del instrumento.

Finalmente se presenta el análisis de componentes principales utilizando el método de rotación Varimax con normalización Kaiser.

Tabla 18.

Matriz de componente rotado The portrait values questionnaire (P.V.Q) IV versión

TOTAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V07 Conformidad										,670
V16 Conformidad			,432			,311				
V28 Conformidad			,536				,416			
V36 Conformidad							,491			
V09 Tradición								,656		
V20 Tradición									,412	
V25 Tradición								,553	,415	
V38 Tradición	,511									

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

V12 Benevolencia				,547	
V18 Benevolencia	,357			,528	
V27 Benevolencia	,388			,306	
V33 Benevolencia					,677
V03 Universalismo	,500		,337		
V08 Universalismo			,600		,368
V19 Universalismo	,626				
V23 Universalismo	,523				
V29 Universalismo	,553				,403
V40 Universalismo	,691				
V01 Autodirección			,538		
V11 Autodirección		,373	,527		
V22 Autodirección	,379		,401		
V34 Autodirección			,579		
V06 Estimulación	,448		,520		
V15 Estimulación	,586				,365
V30 Estimulación	,543	,385			
V10 Hedonismo	,659				
V26 Hedonismo	,483	,362			
V37 Hedonismo	,709				
V04 Logro			,328	,553	
V13 Logro				,594	
V24 Logro			,550		
V32 Logro		,349	,332		
V02 Poder			,329		-,605

- Identificar el conocimiento y la comprensión sobre valores personales y de la institución.
- Identificar las estrategias frente a las situaciones de exclusión.
- Identificar las expectativas frente al estudio.

De acuerdo con la información obtenida, se presentan las estrategias de investigación, los consentimientos y asentimientos informados. (Apéndice A)

5.4.2 Segunda fase.

Se aplica a los profesores y estudiantes de sexto a once grado seleccionados en la muestra el cuestionario *ThePortraitValuesQuestionnaire* (P.V.Q) IV Versión Basada en el Modelo de HRQOL Instruments adaptado transculturalmente por Peiró y Palencia (2009).

Se aplica a los estudiantes de sexto a once grado seleccionados en la muestra la Escala de percepción de inclusión de grupo (The perceived group inclusión scale PGIS) (Jansen, et al., 2014), traducida y adaptada para este estudio.

Se aplica la entrevista semiestructurada a los Rectores y Coordinadores de las tres Instituciones Educativas.

Se revisan los documentos institucionales.

5.4.3 Tercera fase.

La información obtenida en los cuestionarios *The Portrait Values Questionnaire* (P.V.Q) IV Versión y The perceived group inclusión scale PGIS, es procesada a través del Programa Estadístico Informático SPSS.

La entrevista semiestructurada y los datos de los documentos institucionales se procesan a través del análisis categorial a través de matrices, en el programa Atlas ti.

5.4.4 Cuarta fase.

La organización y discusión de resultados se presentan de acuerdo a su fuente; gráficos y matrices de acuerdo al capítulo a desarrollar: Valores, Inclusión, Relaciones Inclusión- Valores.

5.4.5 Quinta fase.

Se elabora el informe de investigación y se ejecuta un seminario taller para cada una de las instituciones educativas en el cual se plantean los resultados como aporte para la evaluación de los documentos institucionales y estrategias desarrolladas para favorecer la inclusión a través de los valores.

5.5 Descripción general.

A modo de síntesis, esta investigación desde una perspectiva de estudio de caso, se orienta al uso de estrategias de tipo cualitativo y cuantitativo enmarcándose en una metodología mixta.

A partir de una comprensión que permite construir explicaciones sobre el fenómeno inclusión y valores, que presenta unos matices que dan cuenta de su universalidad y a la vez están regidos por la complejidad del contexto, se establece un procedimiento metodológico que posibilita extraer información subjetiva y objetiva desde las unidades de análisis identificadas en las dos perspectivas (Jansen et al., 2014; Boot y Ainscow, 2000; y Schwartz, 1992, 1994a, 1994b, 2003 revisados por Peiró y Palencia, 2009).

De esta manera, se eligen estrategias, instrumentos y fuentes que desde un tratamiento riguroso teniendo en cuenta su origen y propósito, son validados y adaptados, lo cual también se constituye en un aporte del estudio. Así, el Cuestionario Perfil de Valores y la Escala de Percepción de Inclusión de Grupo como fuentes de datos cuantitativos, permiten establecer el panorama general acerca de los valores personales de los miembros de la comunidad educativa y la percepción de estudiantes sobre su inclusión en el grupo; y, las entrevistas y revisión de documentos institucionales favorecen la revisión en profundidad no sólo de los datos hallados en la perspectiva cuantitativa, sino aquellos que no son visibles en estos, dando cuenta de la complejidad del fenómeno planteada teóricamente.

Finalmente, se hace uso del programa estadístico SPSS Statistics Versión 24, el cual permite procesar los datos del Cuestionario Perfil de Valores; y, el programa Atlas

ti Versión 1.0.51, que favorece el análisis sistemático de los datos aportados en las entrevistas y revisión de documentos institucionales.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



**TERCERA PARTE: HALLAZGOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. Resultados y análisis de datos

6.1 Introducción

En la primera parte de esta sección se presenta la descripción de cada colegio en aspectos organizacionales y sociodemográficos. Posterior a ello se presentan los resultados en dos partes; la primera, hace referencia a la lógica cuantitativa a través de la descripción de datos obtenidos en los cuestionarios Perfil de Valores y Percepción de Inclusión, para luego describir la relación entre los resultados de los dos instrumentos en cada caso y una descripción global, para ello se utiliza la estadística descriptiva y la estadística inferencial a través del programa SPSS Statistics Versión 24; la segunda, implica la descripción de los resultados de tipo cualitativo obtenidos a través de la entrevista y revisión de documentos institucionales, los cuales se analizaron a través del programa Atlas ti Versión 1.0.51.

6.2 Descripción de las instituciones e identificación sociodemográfica

Este apartado, responde al desarrollo del primer objetivo específico planteado, en el cual se pretende identificar las características de las instituciones educativas participantes en procesos de inclusión. Por lo cual, se presentan los datos en términos de formación, edad, estado civil, religión y tiempo en la institución de rectores y coordinadores. Edad, estado civil, religión, formación y tiempo en la institución de los profesores participantes, y; edad, religión, curso y tiempo en la institución de los estudiantes.

6.2.1 Institución Educativa 1.

6.2.1.1 Descripción de la institución.

País: Colombia

Departamento: Cundinamarca

Municipio: Chía

Naturaleza: Oficial

Carácter: Mixto

Calendario: A (Febrero a Junio y Julio a Noviembre)

Jornada Mañana (7:00am a 12:30am): Preescolar y Bachillerato

Jornada Tarde (12:30pm- 6:00pm): Primaria

Niveles: Pre escolar: Transición (4 grupos)

Básica Primaria: Primero a Quinto grado (18 grupos)

Básica Secundaria: Sexto a Noveno grado (10 grupos)

Media: Décimo y Once grado (4 grupos)

Certificado a expedir: Educación Formal- Bachiller Académico

Total grupos: 36

6.2.1.2 Descripción sociodemográfica.

En el estudio participaron 201 estudiantes, 14 profesores, 1 coordinadora y 1 rector.

6.2.1.2.1 Rectores y coordinadores.

Rector

Edad: 64 años

Género: Masculino

Estado civil: Casado

Religión: Católico

Formación: Licenciado

Tiempo en la institución: 3 años

Coordinadora

Edad: 46 años

Género: Femenino

Estado civil: Casada

Religión: Católica

Formación: Licenciada en Idiomas

Tiempo en la institución: 9 años

6.2.1.2.2 *Estudiantes.*

En la distribución de los estudiantes según grado y edad en la Institución Educativa 1, se encuentra que el rango de edad de los estudiantes de grado sexto a grado once se ubica entre los 10 y los 19 años de edad.

Tabla 19.

Porcentaje edades estudiantes

Edad	Frecuencia	Porcentaje
10	2	1
11	22	10,9
12	38	18,9
13	23	11,4
14	36	17,9
15	37	18,4
16	30	14,9
17	7	3,5
18	5	2,5
19	1	0,5
Total	201	100

Estos datos dan cuenta del rango de edades esperadas en la educación básica secundaria, lo cual se relaciona con la inclusión, en tanto que no se evidencian participantes por fuera de este.

Con respecto a la distribución de edad por grado, se encuentra que la mayoría de los estudiantes de grado sexto tiene 11 años, grado séptimo 12 años, grado octavo 13

años, grado noveno 14 años, grado décimo 15 años y grado once 16 años. Estos datos siguen reflejando el promedio de edad esperado por curso.

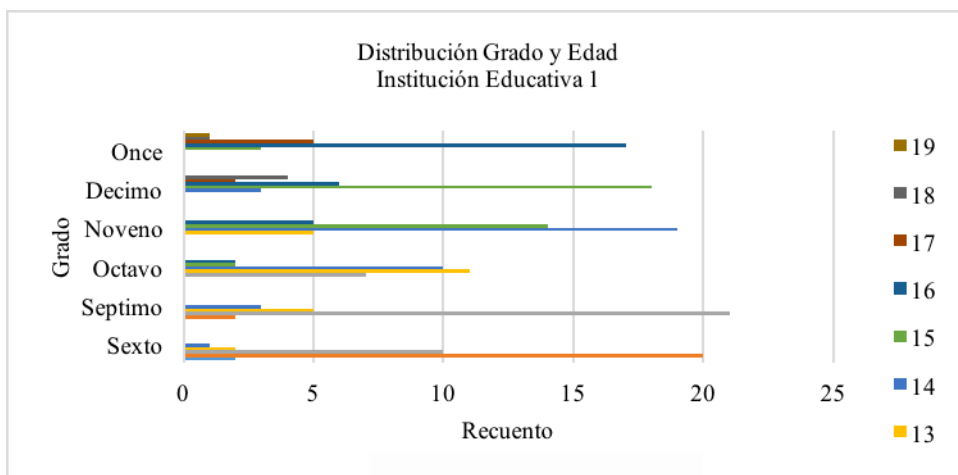


Figura 6. Distribución grado y edad estudiantes

En cuanto a la religión se encuentra que la mayoría de los estudiantes reporta profesar la religión Católica, aspecto que coincide con las disposiciones religiosas del país y atraviesan las comprensiones institucionales, que aunque son de carácter oficial, presentan un tendencia marcada en las prácticas de la religión Católica.

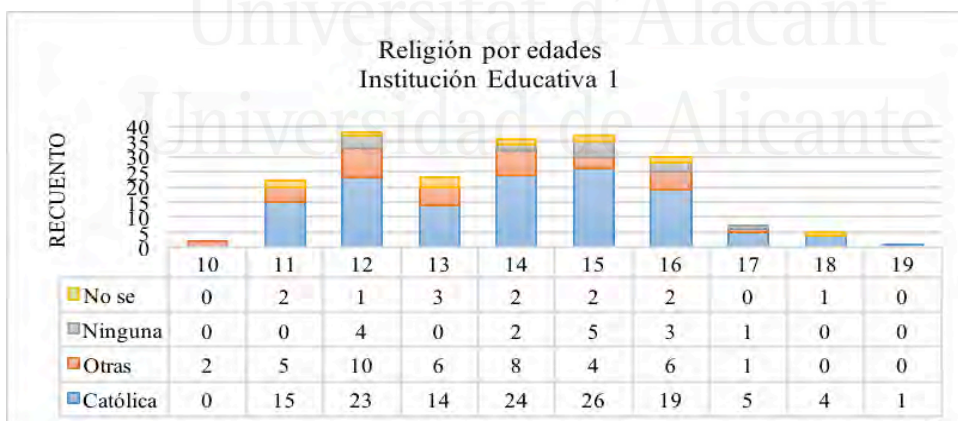


Figura 7. Religión por edades

Se evidencia que los estudiantes reportan pertenecer a las religiones Cristiana, Evangélica y Judía en menor proporción frente a la Católica. La religión Cristiana se encuentra en segundo lugar con un 18,4% lo que se relaciona con el crecimiento de la población que profesa esta religión.

Tabla 20.

Porcentaje tipo de religión

Tipo de religión	Frecuencia	Porcentaje
Católica	162	80,6
Cristiana	37	18,4
Evangélica	1	0,5
Judía	1	0,5
Total	201	100

Con relación al género, se encuentra que el 57,7% de los estudiantes reporta ser de género masculino y el 48,3% de género femenino. Esta tendencia se mantiene en todos los grados.

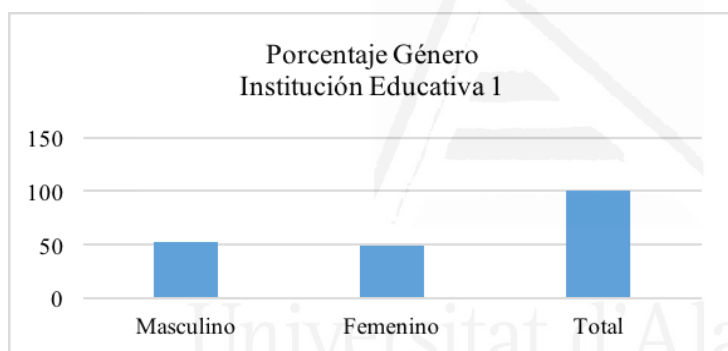


Figura 8. Porcentaje género estudiantes

Este aspecto permite identificar aspectos relacionados con el acceso a la educación oficial en igual proporción para hombres y mujeres.

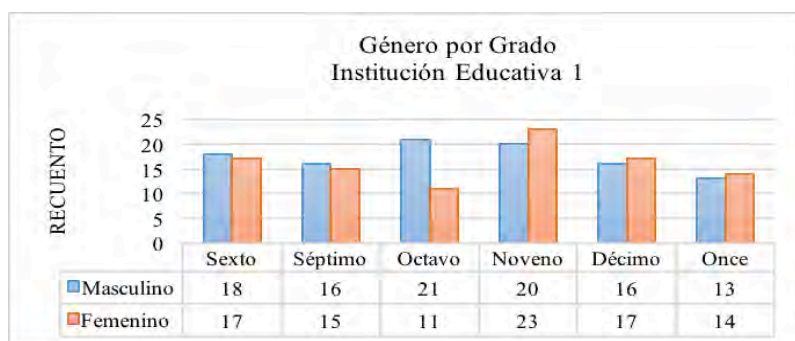


Figura 9. Género por grado estudiantes

Los datos acerca del tiempo en la institución presentan que la mayoría de los estudiantes han permanecido más de 5 años con un porcentaje del 63,6%, luego entre 3 y 4 años con un 11,1%, menos de un año con un 8,1%, entre 4 y 5 años con un 7,6% y finalmente entre 1 y 2 años con un 4%.

Estos datos implican las posibilidades de permanencia en la institución, dado que el 63,6% de los estudiantes afirma pertenecer a la institución durante más de 5 años, se puede inferir esta posibilidad como una tendencia.

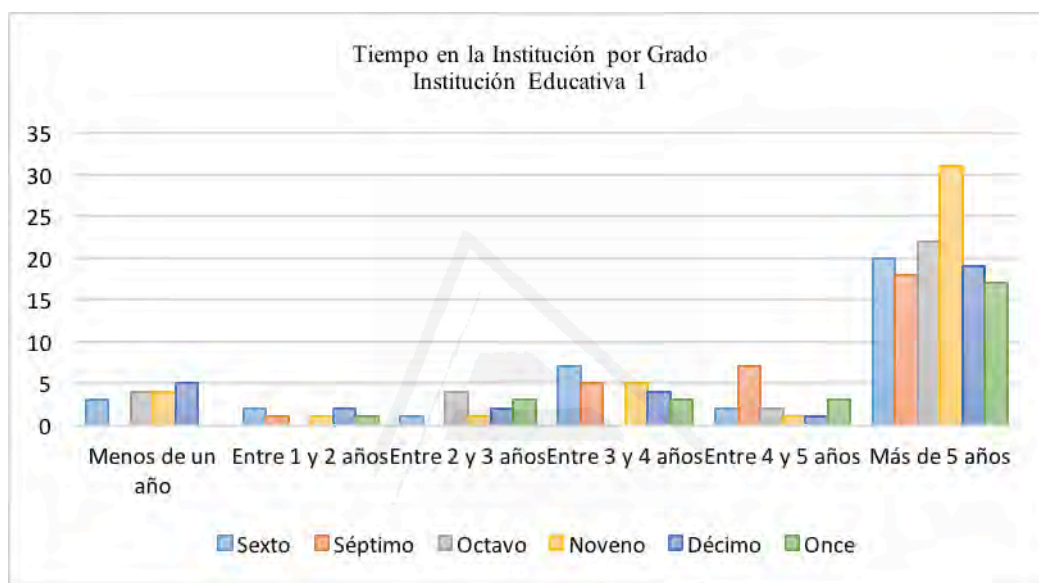


Figura 10. Tiempo en la institución

De otro lado, el 36,4% de los estudiantes que han permanecido en la institución menos de cinco años, indica posibilidades de acceso a la educación en básica secundaria.

6.2.1.2.3 Profesores.

Se encuentra que el rango de edad de los profesores se ubica entre los 30 y los 61 años de edad.

Tabla 21.

Porcentaje edad profesores

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje
30	1	7,1
31	1	7,1
34	1	7,1
38	1	7,1
39	1	7,1
40	1	7,1
41	1	7,1
45	3	21,4
49	1	7,1
58	1	7,1
59	1	7,1
61	1	7,1
Total	14	100

Si bien el rango se distribuye entre las edades de 30 y 61 años, se observa que la distribución se encuentra concentrada en el rango de 40 a 50 años con 6 profesores y luego de 30 a 40 años con 5 profesores. Esto puede indicar niveles de experiencia y a la vez vigencia en el sector educativo.

Con respecto al género, se evidencia que un 57,1% de los profesores reportan ser de género masculino y el 42,9% de género femenino.

En consonancia con los datos sobre estudiantes, se encuentra una proporción entre hombres y mujeres que da cuenta del acceso al sector educativo, en este caso, como entorno de trabajo para los dos géneros.

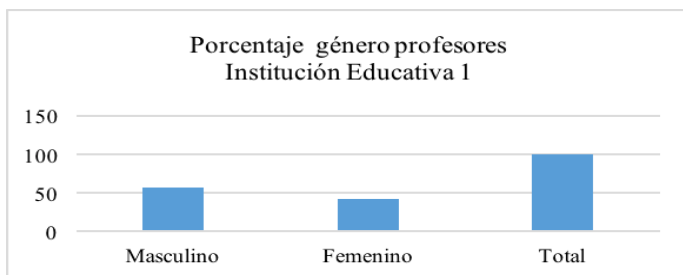


Figura 11. Género profesores

Se evidencia que la mayoría de los profesores profesan la religión Católica con un 71,4%, el 7,1% reporta pertenecer a la Religión Cristiana y el 21,4% restante afirma no profesar una religión.

Tabla 22.

Religión profesores

Religión	Frecuencia	Porcentaje
Católica	10	71,4
Otras	1	7,1
Ninguna	3	21,4
Total	14	100

Estos datos sobre la religión, dan cuenta de la tendencia en cuanto a creencias de la institución educativa al establecer la relación con los datos obtenidos con los estudiantes. Así, se encuentra consonancia con la religión predominante en el país que es la Católica, lo cual aporta al análisis de los valores.

Se encuentra que la mayoría de los profesores reportan el estado civil Casado/a con un 42,9%, Soltero sin pareja con un 35,7%, y; otras opciones como Soltero con pareja, Unión libre y Viudo/a tienen un porcentaje menor con un 7,1% cada una.

Al respecto se evidencia una estrecha relación entre la religión y el estado civil reportado (casado/a), y; una conexión con el ciclo vital de los profesores quienes se encuentran en su mayoría entre los 30 y 40 años.

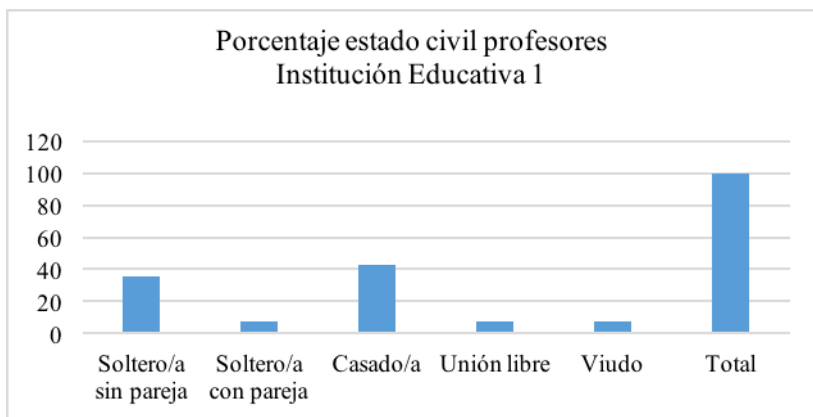


Figura 12. Estado civil profesores

Con respecto a la profesión, los profesores reportan una formación en licenciatura en un 85,7%, y una minoría reporta formación en Ingeniería con un 14,3%. Aspecto que se relaciona con las disposiciones legales que tuvieron vigencia hasta el 2002, tiempo en el cual se requería formación de licenciatura para laborar en las Instituciones Educativas Oficiales.

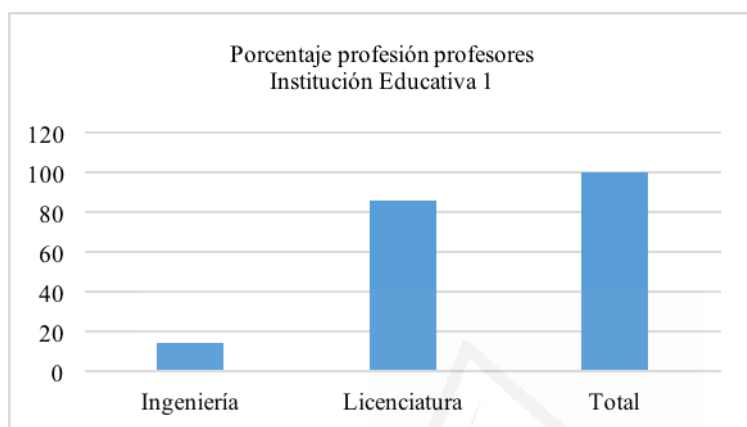


Figura 13. Profesión profesores

Se encuentra que la mayoría de los profesores se graduaron de su formación de grado entre los años 2000 y 2005, lo cual se relaciona con el rango de edad reportado.

Tabla 23.

Año graduación de grado

Profesión	1980-1985	1990-1995	1995-2000	2000-2005	2005-2010	Total
Ingeniería	0	0	0	1	0	1
Licenciatura	1	1	1	4	3	10
Total	1	1	1	5	3	11

Los profesores reportan en 64,3% formación en Maestría, y estudios de Especialización y Diplomado en un 7,1% cada uno. Finalmente el 21,4% reporta no tener formación posgradual. De esta manera, se establece la conexión con las posibilidades de ascenso en el escalafón docente gracias a la formación en Maestría contempladas en el decreto 1278 de 2002 y el interés de formación permanente de los profesores.

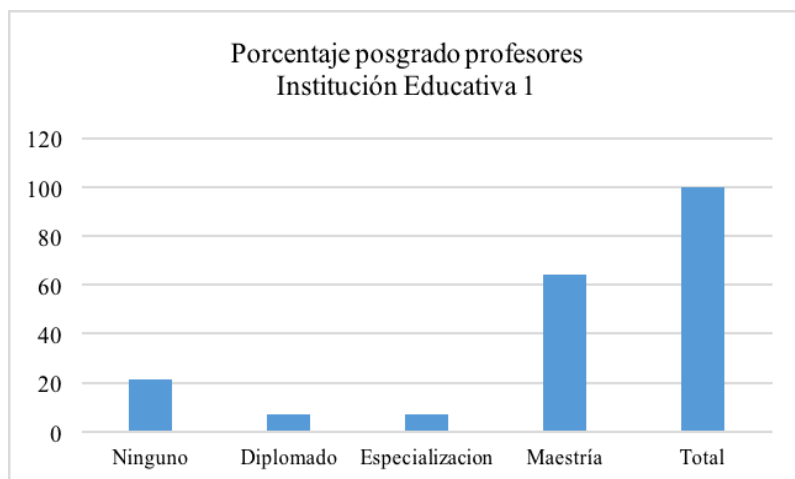


Figura 14. Posgrado profesores

Al respecto, se evidencia que la mayoría de los profesores se graduaron de su formación posgradual entre los años 2000 y 2005, y 2010 y 2015.

Tabla 24.

Año graduación posgrado

Posgrado	2000-2005	2005-2010	2010-2015	Total
Diplomado	0	1	0	1
Especialización	1	0	0	1
Maestría	2	0	3	5
Total	3	1	3	7

La mayoría de los profesores reporta tener un tiempo en la Institución Educativa de 3 a 4 años con un 35,7%, luego, entre 4 y 5 años un 28,6%, más de 5 años un 14,3% y, finalmente menos de un año, entre 1 y 2 años y entre 2 y 3 años un 7,1% cada rango.

Este reporte indica niveles bajos de rotación del personal docente, dado que la mayoría ha permanecido en la institución más de tres años, aspecto que aporta en el análisis de los valores institucionales y las prácticas de inclusión.

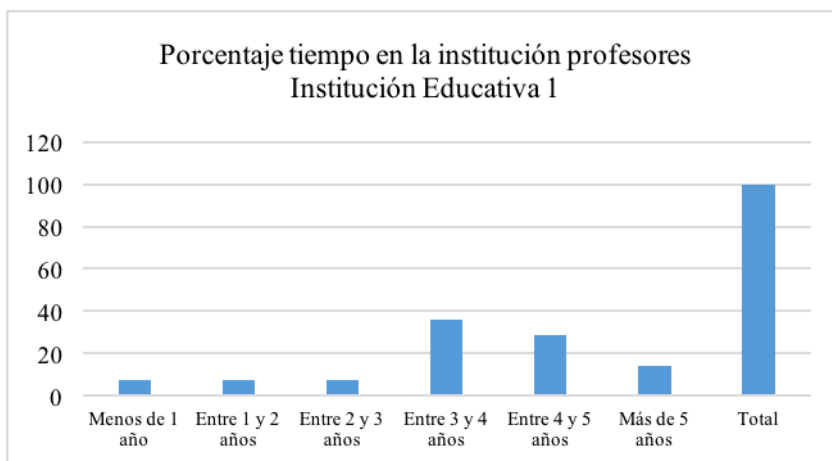


Figura 15. Tiempo en la institución profesores

En conclusión, se encuentra que los participantes en el estudio presentan tendencias que aportan a la lectura de los resultados acerca de los valores y la inclusión. Así, se evidencia que la población está equitativamente distribuida en cuanto a género tanto en estudiantes como en profesores, lo cual permite la representación de hombres y mujeres para la interpretación de los datos. De igual manera, en términos de tiempo en la institución, se observa que la mayoría de estudiantes, profesores, coordinadora y rector han permanecido en la institución desde hace tres años o más, lo cual permite que su percepción refleje el conocimiento de la escuela.

De otro lado, las variables religión, edad, estado civil y formación, permiten ampliar las comprensiones acerca de los resultados acerca de la inclusión y los valores en la escuela, lo cual se verá reflejado en el apartado Discusión de resultados.

6.2.2 Institución Educativa 2.

6.2.2.1 Descripción de la Institución.

País: Colombia

Departamento: Cundinamarca

Municipio: Chía

Naturaleza: Oficial

Carácter: Mixto

Calendario: A (Febrero a Junio y Julio a Noviembre)

Jornada Mañana:

Preescolar (7:00am a 12:30pm)

Educación Básica Secundaria (6:15am- 12:45pm)

Educación Media Técnica (6:15am- 3:15pm)

Jornada Tarde:

Educación Básica Primaria (12:45pm- 6:10pm)

Niveles: Pre escolar: Transición (1 grupo)

Básica Primaria: Primero a Quinto (10 grupos)

Básica Secundaria: Sexto a Noveno (8 grupos)

Media: Décimo y Once (2 grupos)

Certificado a expedir: Educación Formal- Bachiller Académico

Total grupos: 21

En el estudio participaron 144 estudiantes, 23 profesores, 1 coordinadora y 1 rectora.

6.2.2.1.1 Rectora y Coordinadora.

Rectora

Edad: 65

Género: Femenino

Estado civil: Casada

Religión: Católica

Formación: Administradora Educativa

Tiempo en la institución: 5 años

Coordinadora

Edad: 45

Género: Femenino

Estado civil: Soltera

Religión: Católica

Formación: Psicóloga

Tiempo en la institución: 3 años

6.2.2.1.2 Estudiantes.

En la distribución de los estudiantes según grado y edad en la Institución Educativa 2, se encuentra que el rango de edad de los estudiantes de grado sexto a grado once se encuentra entre los 11 y los 18 años de edad.

Tabla 25.

Porcentaje edad estudiantes

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje
11	9	6,3
12	12	8,3
13	28	19,4
14	20	13,9
15	30	20,8
16	21	14,6
17	16	11,1
18	8	5,6
Total	144	100

Al igual que en la Institución Educativa 1, estos datos dan cuenta del rango de edades esperadas en la educación básica secundaria, lo cual se relaciona con la inclusión, en tanto que no se evidencian participantes por fuera de este.

Con respecto a la distribución de edad por grado, se encuentra que la mayoría de los estudiantes de grado sexto tiene entre 11 y 12 años, grado séptimo 14 años, grado octavo 13 años, grado noveno 14 años, grado décimo 15 años y grado once 16 años. Estos datos siguen reflejando el promedio de edad esperado por curso.

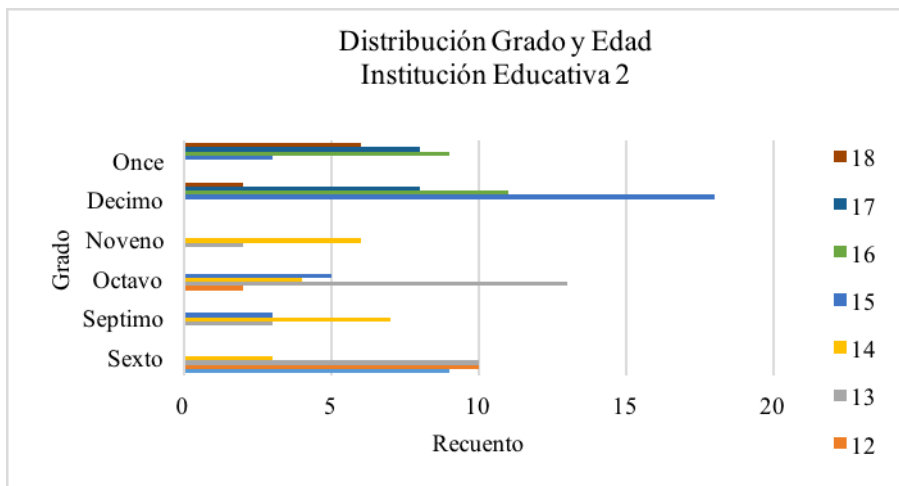


Figura 16. Grado y edad estudiantes

En cuanto a la religión se encuentra que la mayoría de los estudiantes reporta profesar la religión Católica, aspecto que coincide con las disposiciones religiosas del país y atraviesan las comprensiones institucionales, que aunque son de carácter oficial, presentan un tendencia marcada en las prácticas de esta religión.

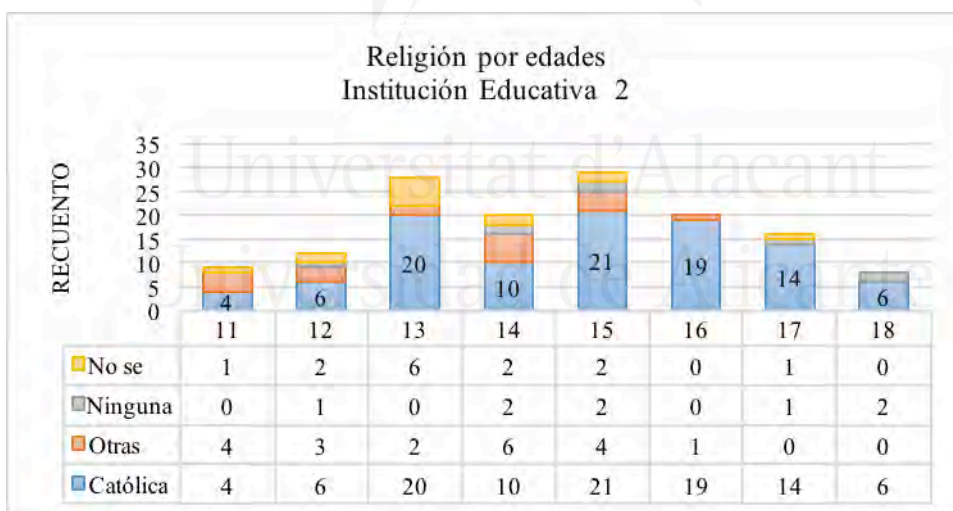


Figura 17. Religión por edad estudiantes

Se evidencia que los estudiantes reportan pertenecer a las religiones Cristiana, Evangélica y a una postura Atea en menor proporción frente a la Católica. La religión Cristiana se encuentra en segundo lugar con un 9,7% lo que se relaciona con el crecimiento de la población que profesa esta religión.

Tabla 26.

Porcentaje religión estudiantes

Religión	Frecuencia	Porcentaje
Católica	127	88,2
Ateo	1	0,7
Cristiana	14	9,7
Evangélica	2	1,4
Total	144	100

Con relación al género, se encuentra que el 50,7% de los estudiantes reporta ser de género femenino y el 49,3% de género masculino.

Estos datos informan acerca de aspectos relacionados con el acceso a la educación oficial en igual proporción para hombres y mujeres.

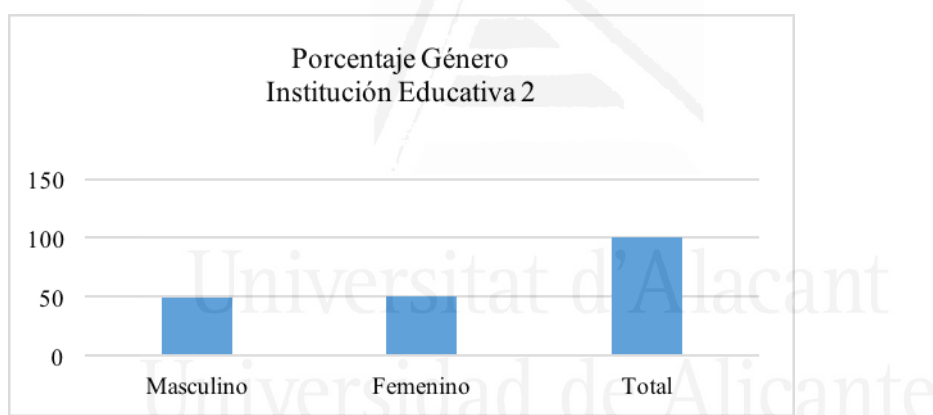


Figura 18. Porcentaje género estudiantes

Esta tendencia varía según el grado; así, en los grados sexto, séptimo y noveno predomina el género masculino, y en los grados octavo, décimo y once, el género femenino.

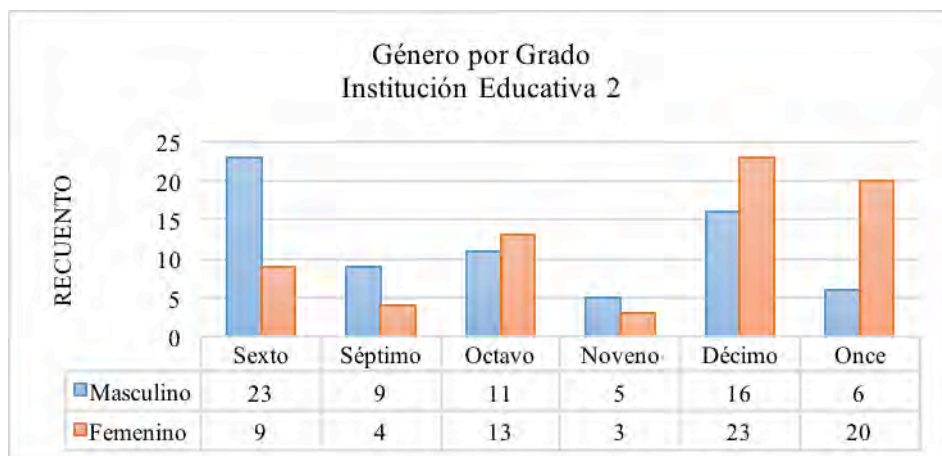


Figura 19. Género por grado estudiantes

Los datos acerca del tiempo en la institución presentan que la mayoría de los estudiantes han permanecido más de 5 años con un porcentaje del 27,8%, luego entre 1 y 2 años 25%, menos de un año 16,7%, entre 2 y 3 años 13,9%, entre 4 y 5 años 9% y finalmente entre 3 y 4 años con un 4%.

Estos datos implican las posibilidades de permanencia en la institución y acceso a la educación secundaria, dado que el 27,8% de los estudiantes afirma pertenecer a la institución durante más de 5 años, se puede inferir esta posibilidad como una tendencia. Sin embargo, el 25% afirma el ingreso a la institución entre 1 y 2 años antes, lo cual presenta la posibilidad de acceso en niveles avanzados de la formación.

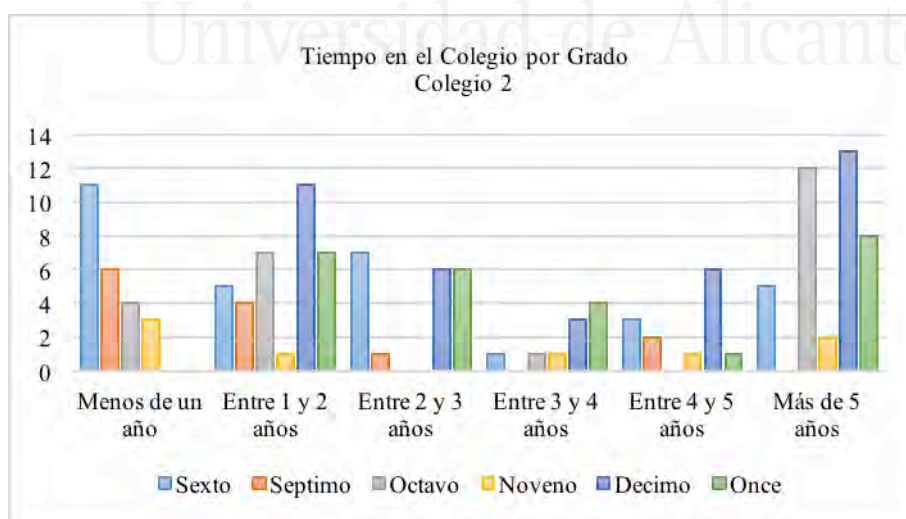


Figura 20. Tiempo en el colegio por grado

6.2.2.1.3 Profesores.

Se encuentra que el rango de edad de los profesores se ubica entre los 27 y los 54 años de edad.

Tabla 27.

Porcentaje edad profesores

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje
27	1	4,3
29	2	8,7
31	2	8,7
33	1	4,3
35	1	4,3
36	1	4,3
38	3	13
39	1	4,3
41	1	4,3
43	2	8,7
44	1	4,3
45	2	8,7
47	1	4,3
50	2	8,7
53	1	4,3
54	1	4,3
Total	23	100

Si bien el rango se distribuye entre las edades de 27 y 54 años, se observa que la distribución se encuentra concentrada en el rango de 30 a 40 años con 9 profesores y luego de 40 a 50 años con 7 profesores. Esto puede indicar niveles de experiencia y una carrera docente definida.

Con respecto al género, se evidencia que un 69,6% de los profesores reportan ser de género femenino y el 30,4% de género masculino.

A diferencia de las instituciones educativas 1 y 3, se encuentra una mayor participación de las mujeres en este entorno laboral en términos de número frente al género masculino. Este dato coincide con el género de la Rectora y Coordinadora.

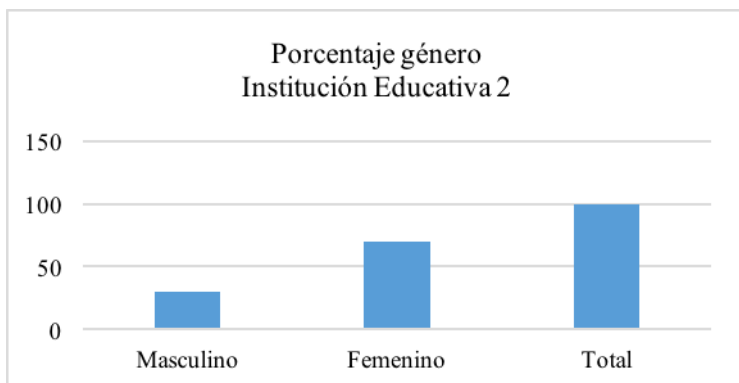


Figura 21. Porcentaje género profesores

Se evidencia que la mayoría de los profesores profesan la religión Católica con un 95,7%, y el 4,3% restante afirma no profesar una religión.

Estos datos sobre la religión, dan cuenta de la tendencia en cuanto a creencias de la institución educativa al establecer la relación con los datos obtenidos con los estudiantes. Así, se encuentra consonancia con la religión predominante en el país que es la católica, lo cual aporta al análisis de los valores.

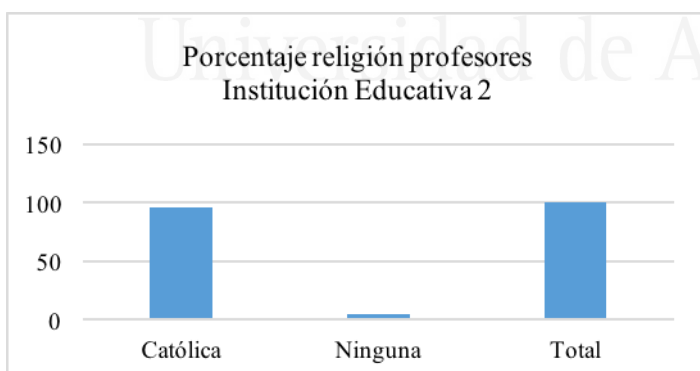


Figura 22. Porcentaje religión profesores

Se encuentra que la mayoría de los profesores reportan el estado civil Casado/a con un 43,5%, Unión libre con un 26,1%, Soltero sin pareja con un 21,7%, y Soltero con pareja tiene un porcentaje menor con un 8,7%.

Al respecto se evidencia una estrecha relación entre la religión y el estado civil reportado (casado/a). De igual manera, al sumar los porcentajes de casados y unión libre (69,6%) se presenta una conexión con el ciclo vital de los profesores quienes se encuentran en su mayoría entre los 30 y 50 años.

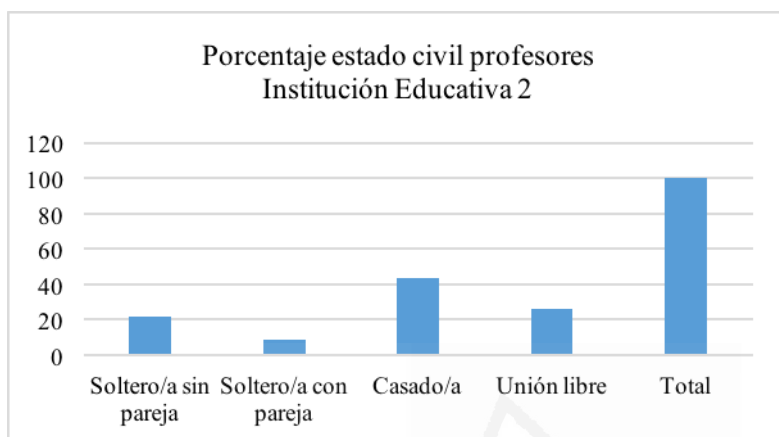


Figura 23. Estado civil profesores

Con respecto a la profesión, los profesores reportan una formación en licenciatura en un 73,9%, seguido por Administración de Empresas con un 8,7% y una minoría reporta formación en Psicología, Psicopedagogía, Sociología y Teología con un 4,3% cada uno. Estos datos presentan una relación con las disposiciones legales que tuvieron vigencia hasta el 2002, tiempo en el cual se requería formación de licenciatura para laborar en las Instituciones Educativas Oficiales.

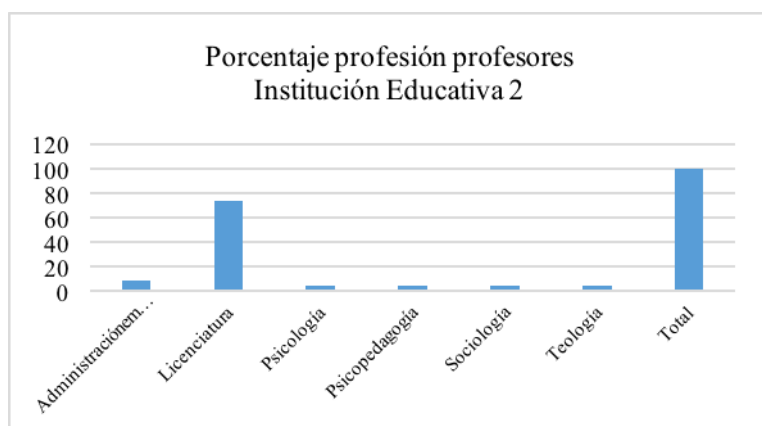


Figura 24. Profesión profesores

Se encuentra que la mayoría de los profesores se graduaron de su formación de grado entre los años 2000 y 2010.

Tabla 28.

Año graduación grado

Profesión	1985- 1990	1990- 1995	1995- 2000	2000- 2005	2005- 2010	2010- 2015	Total
Administración							
de empresas	0	0	0	1	1	0	2
Licenciatura	2	1	1	4	3	3	14
Psicología	0	0	1	0	0	0	1
Psicopedagogía	0	0	0	0	1	0	1
Sociología	0	0	1	0	0	0	1
Teología	0	0	0	0	0	1	1
Total	2	1	3	5	5	4	20

Los profesores reportan en 21,7% formación en Maestría, estudios de Especialización 13% y estudios en Licenciatura y Recursos Humanos un 4,3% cada uno. Finalmente el 56,5% reporta no tener formación posgradual.

De esta manera, se establece la conexión con las posibilidades de ascenso en el escalafón docente gracias a la formación en Maestría y Especialización contempladas en el decreto 1278 de 2002. Aun así el porcentaje que indica ausencia de formación posgradual 56,5% puede indicar niveles de motivación a la formación permanente del profesorado.

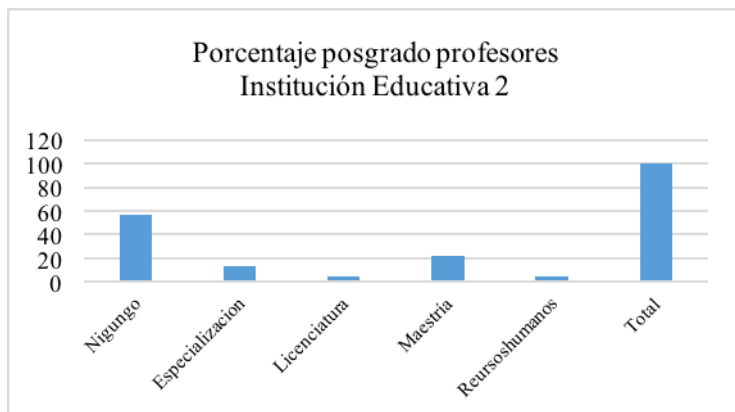


Figura 25. Posgrado profesores

Al respecto, se evidencia que la mayoría de los profesores se graduaron de su formación posgradual entre los años 2000 y 2005, y 2010 y 2015.

Tabla 29.

Año graduación posgrado

Posgrado	2000-2005	2005-2010	2010-2015	Total
Diplomado	0	1	0	1
Especialización	1	0	0	1
Maestría	2	0	3	5
Total	3	1	3	7

La mayoría de los profesores reporta tener un tiempo en la Institución Educativa de más de 5 años con un 56,5%, menos de 1 año con un 21,7%, entre 3 y 4 años con un 8,7% y, finalmente entre 1 y 2 años, entre 2 y 3 años y entre 4 y 5 años un 4,3% cada rango.

Este reporte indica niveles bajos de rotación del personal docente, dado que la mayoría ha permanecido en la institución más de tres años, aspecto que aporta en el análisis de los valores institucionales y las prácticas de inclusión.

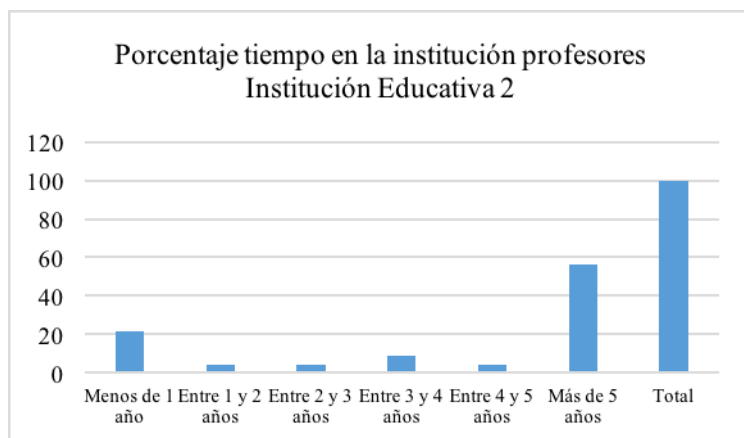


Figura 26. Tiempo en la institución profesores

Se identifican tendencias que aportan a la lectura de los resultados acerca de los valores y la inclusión, tales como la distribución equitativa de género en estudiantes, mientras que en profesores este aspecto varía como en profesores en donde predomina el género femenino. De igual manera, se encuentran datos significativos en relación con la inclusión en aspectos como el tiempo de pertenencia de los estudiantes, en donde se observa el ingreso de estudiantes a la institución a los cursos de bachillerato. De otro lado se observa que la mayoría de profesores, coordinadora y rectora han permanecido en la institución desde hace tres años o más, lo cual permite que su percepción refleje el conocimiento de la escuela.

De otro lado, las variables religión, edad, estado civil y formación, permiten ampliar las comprensiones acerca de los resultados acerca de la inclusión y los valores en la escuela.

6.2.3 Institución Educativa 3.

6.2.3.1 Descripción de la Institución.

País: Colombia

Departamento: Cundinamarca

Municipio: Chía

Naturaleza: Oficial

Carácter: Mixto

Calendario: A (Febrero a Junio y Julio a Noviembre)

Jornada Mañana:

Preescolar y Básica Primaria (7:00am a 12:30pm)

Educación Básica Secundaria (6:15am- 12:45pm)

Niveles: Pre escolar: Transición (1 grupo)

Básica Primaria: Primero a Quinto (10 grupos)

Básica Secundaria: Sexto a Noveno (8 grupos)

Media: Décimo y Once (2 grupos)

Certificado a expedir: Educación Formal- Bachiller Académico

Total grupos: 21

En el estudio participaron 136 estudiantes, 15 profesores, 1 coordinador y 1 rector.

6.2.3.1.1 Rector y Coordinador.

Rector

Edad: 55

Género: Masculino

Estado civil: Casado

Religión: Católico

Formación: Licenciado en Educación Física y Administrador de Empresas

Tiempo en la institución: 5 años

Coordinador

Edad: 59

Género: Masculino

Estado civil: Casado

Religión: Católico

Formación: Licenciado en matemáticas y física

Tiempo en la institución: 3 años

6.2.3.1.2 Estudiantes.

En la distribución de los estudiantes según grado y edad en la Institución Educativa 1, se encuentra que el rango de edad de los estudiantes de grado sexto a grado once se encuentra entre los 10 y los 18 años de edad.

Tabla 30.

Porcentaje edad estudiantes

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje
10	7	5,1
11	15	11
12	16	11,8
13	24	17,6
14	21	15,4
15	19	14
16	22	16,2
17	9	6,6
18	3	2,2
Total	136	100

Estos datos dan cuenta del rango de edades esperadas en la educación básica secundaria, lo cual se relaciona con la inclusión, en tanto que no se evidencian participantes por fuera de este.

Con respecto a la distribución de edad por grado, se encuentra que la mayoría de los estudiantes de grado sexto tiene 11 años, grado séptimo 13 años, grado octavo entre 13 y 14 años, y grado décimo y once 16 años. Estos datos reflejan el promedio de edad esperado por curso con una ligera variación en séptimo donde se esperaría un promedio de edad de 12 años y en décimo un promedio de edad de 15 años, lo cual puede indicar aspectos relacionados con las prácticas de inclusión y flexibilidad curricular.

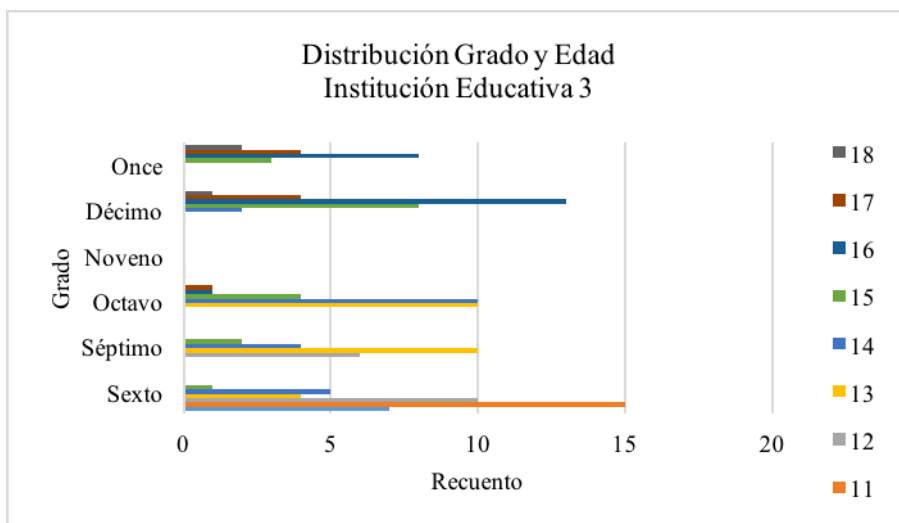


Figura 27. Grado y edad estudiantes

En cuanto a la religión se encuentra que la mayoría de los estudiantes reporta profesar la religión Católica, aspecto que coincide con las disposiciones religiosas del país y atraviesan las comprensiones institucionales, que aunque son de carácter oficial, presentan un tendencia marcada en las prácticas de esta religión.

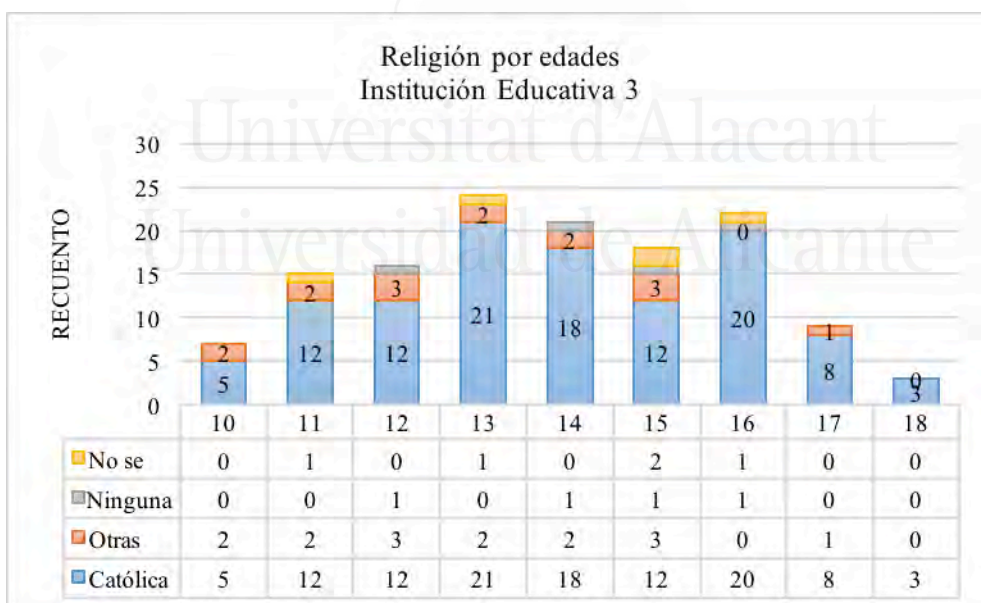


Figura 28. Religión por edades estudiantes

Se evidencia que los estudiantes reportan pertenecer a las religiones Cristiana, Testigos de Jehová y a una postura Escéptica en menor proporción frente a la Católica.

La religión Cristiana se encuentra en segundo lugar con un 8,8% lo que se relaciona con el crecimiento de la población que profesa esta religión.

Tabla 31.

Religión estudiantes

Religión	Frecuencia	Porcentaje
Cristiana	12	8,8
Escéptico	1	0,7
Testigo de Jehová	1	0,7
Total	136	100

Con relación al género, se encuentra que el 54,4% de los estudiantes reporta ser de género masculino y el 44,9% de género femenino.

Este aspecto permite identificar aspectos relacionados con el acceso a la educación oficial en igual proporción para hombres y mujeres.

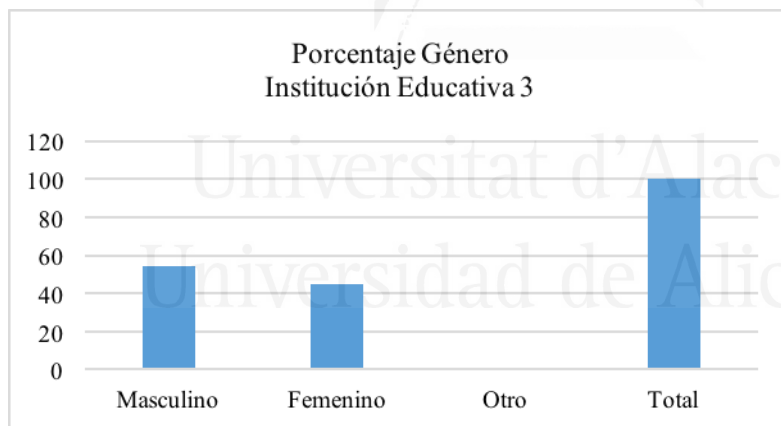


Figura 29. Género estudiantes

Esta tendencia varía según el grado; así, en los grados sexto, octavo y once predomina el género masculino, y en los grados séptimo y décimo el género femenino. Lo cual, estadísticamente, indica la representación equitativa de la población en términos de género.

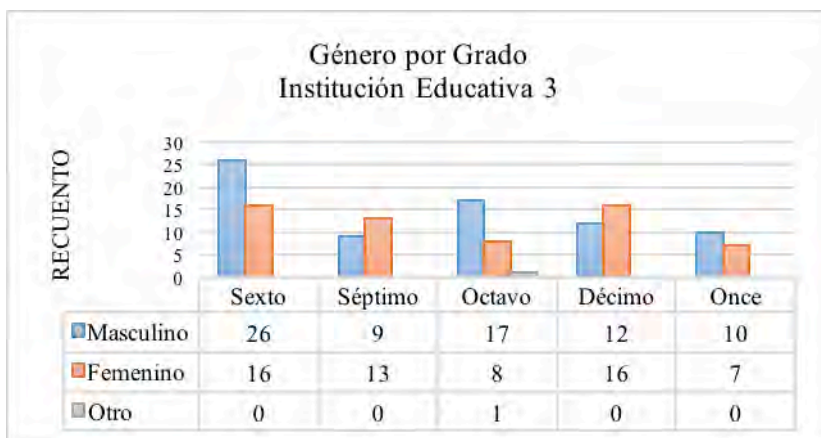


Figura 30. Género y grado estudiantes

Los datos acerca del tiempo en la institución presentan que la mayoría de los estudiantes han permanecido más de 5 años con un porcentaje del 36%, luego menos de un año 23,5%, entre 1 y 2 años 21,3%, entre 2 y 3 años 7,4% entre 2 y 3 años 7,4%, y finalmente entre 3 y 4 años con un 4,4%.

Estos datos implican las posibilidades de permanencia en la institución, dado que el 36% de los estudiantes afirma pertenecer a la institución durante más de 5 años, se puede inferir esta posibilidad como una tendencia. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que ingresaron desde hace dos años o menos, lo cual suma 44,8% puede indicar la posibilidad de acceso a la institución en niveles avanzados de la formación.

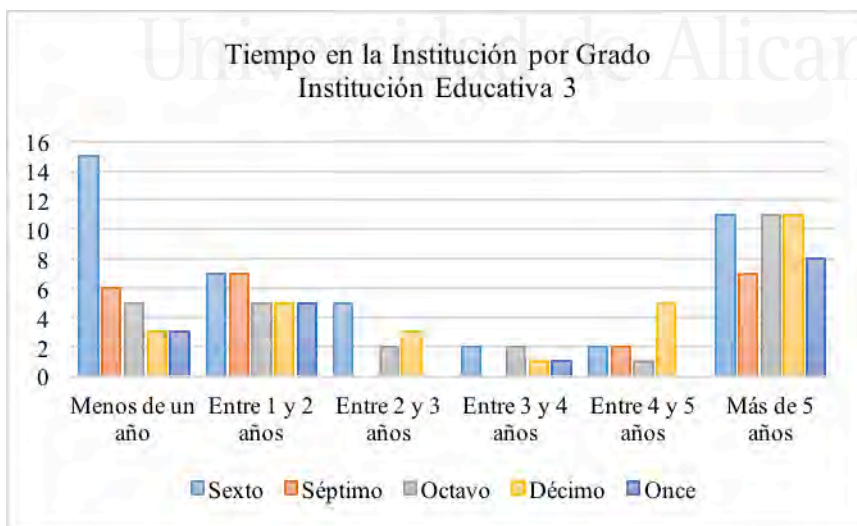


Figura 31. Tiempo en la institución por grado estudiantes

6.2.3.1.3 Profesores.

Se encuentra que el rango de edad de los profesores se ubica entre los 27 y los 62 años de edad.

Tabla 32.

Edad profesores

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje
27	1	6,7
32	2	13,3
35	1	6,7
39	1	6,7
40	2	13,3
41	1	6,7
49	1	6,7
52	1	6,7
53	1	6,7
54	1	6,7
58	2	13,3
62	1	6,7
Total	15	100

Si bien el rango se distribuye entre las edades de 27 y 62 años, se observa que la distribución se encuentra concentrada en el rango de 50 a 60 años con 5 profesores, luego de 40 a 50 años con 4 profesores y, de 30 a 40 años con 4 profesores. Esto puede indicar niveles de experiencia y a la vez vigencia en el sector educativo en edades en las que socialmente se percibe menor capacidad de trabajo.

Con respecto al género, se evidencia que un 60% de los profesores reportan ser de género femenino y el 40% de género masculino.

En consonancia con los datos sobre estudiantes, se encuentra una proporción entre hombres y mujeres que da cuenta del acceso al sector educativo, en este caso, como entorno de trabajo para los dos géneros.

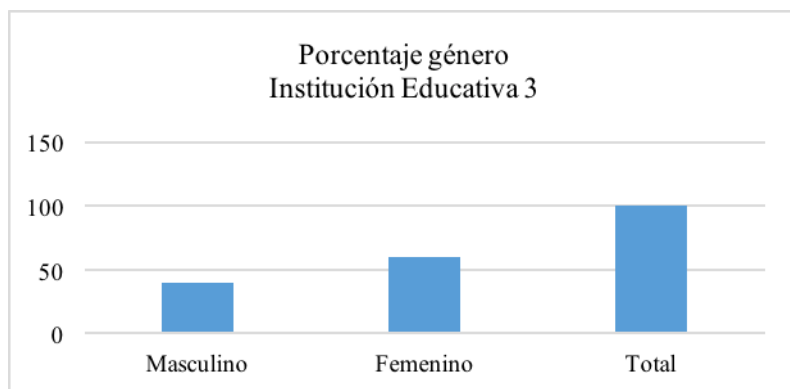


Figura 32. Género profesores

Se evidencia que la mayoría de los profesores profesan la religión Católica con un 93,3%, y el 6.7% restante afirma no profesar una religión.

Estos datos sobre la religión, dan cuenta de la tendencia en cuanto a creencias de la institución educativa al establecer la relación con los datos obtenidos con los estudiantes. Así, se encuentra consonancia con la religión predominante en el país que es la católica, lo cual aporta al análisis de los valores.

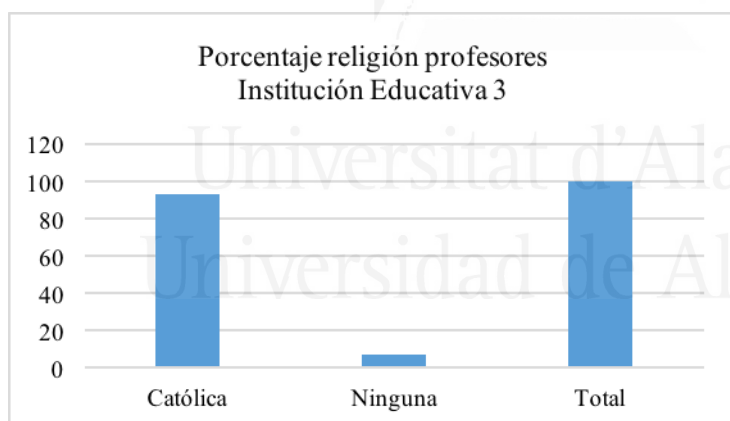


Figura 33. Religión profesores

Se encuentra que la mayoría de los profesores reportan el estado civil Casado/a con un 60%, Divorciado y Soltero sin pareja con un 13,3% cada uno, y; Soltero con pareja y Unión libre un porcentaje menor con un 6,7% cada uno.

Al respecto se evidencia una estrecha relación entre la religión y el estado civil reportado (casado/a), y; una conexión con el ciclo vital de los profesores quienes se

encuentran en su mayoría entre los 50 y 60 años gracias a la suma de unión libre, casados y divorciados: 80%

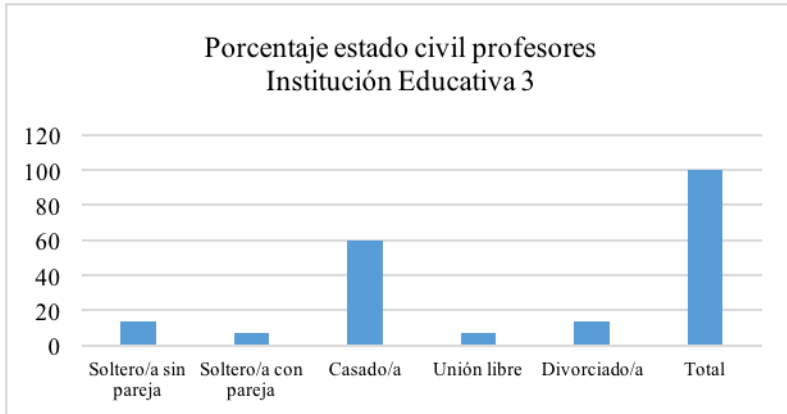


Figura 34. Estado civil profesores

Con respecto a la profesión, los profesores reportan una formación en licenciatura en un 86,7% y una minoría reporta formación en Ingeniería con un 13,3%. Este dato se conecta con las disposiciones legales que tuvieron vigencia hasta el 2002, tiempo en el cual se requería formación de licenciatura para laborar en las Instituciones Educativas Oficiales.

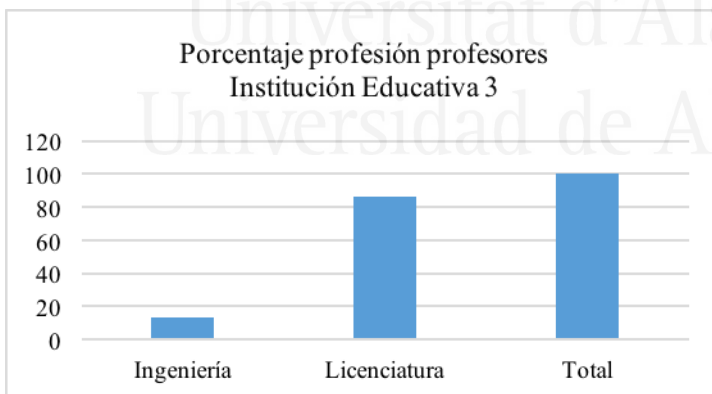


Figura 35. Profesión profesores

Se encuentra que la mayoría de los profesores se graduaron de su formación de grado entre los años 2000 y 2005.

Tabla 33.

Año graduación grado profesores

	1980- 1985	1990- 1995	1995- 2000	2000- 2005	2005- 2010	2010- 2015	Total
Ingeniería	0	0	1	0	1	0	2
Licenciatura	2	1	1	4	1	2	11
Total	2	1	2	4	2	2	13

Los profesores reportan en 33,3% formación en Maestría, estudios en Licenciatura con un 13,3% y estudios en Finanzas, Gerencia de Proyectos y Orientación con un 6,7% cada uno. Finalmente el 33,3% reporta no tener formación posgradual. De esta manera, se establece la conexión con las posibilidades de ascenso en el escalafón docente gracias a la formación en Maestría contempladas en el decreto 1278 de 2002. Sin embargo el 33,3% que da cuenta de la ausencia de formación posgradual, se puede relacionar con la edad de los participantes, en tanto que se rigen por las disposiciones del Decreto 2277 de 1979.

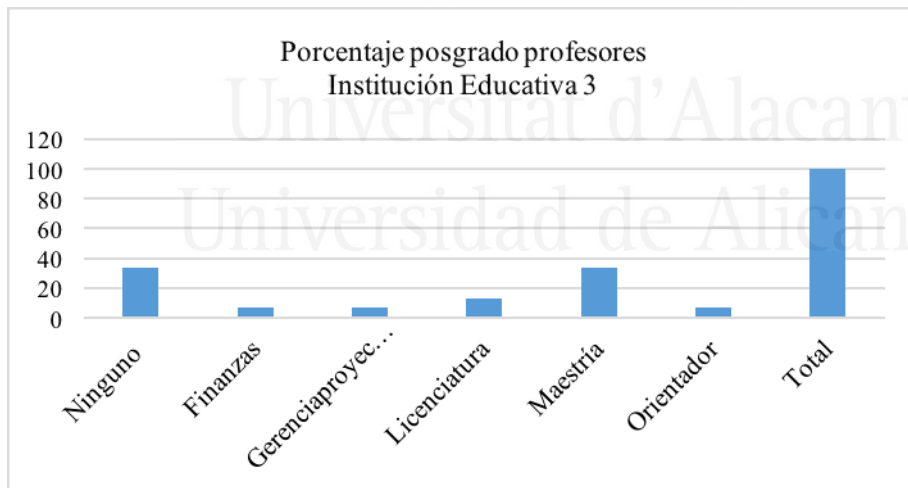


Figura 36. Posgrado profesores

Al respecto, se evidencia que la mayoría de los profesores se graduaron de su formación posgradual entre los años 2010 y 2015.

Tabla 34.

Año graduación posgrado profesores

Posgrado	1990-1995	2005-2010	2010-2015	Total
Finanzas	0	1	0	1
Licenciatura	1	0	0	1
Maestría	0	0	3	3
Total	1	1	3	5

La mayoría de los profesores reporta tener un tiempo en la Institución Educativa de más de 5 años con un 46,7%, menos de 1 año con un 26,7%, entre 4 y 5 años con un 13,3% y, finalmente entre 1 y 2 años, y entre 3 y 4 años un 6,7% cada rango.

Este reporte indica niveles bajos de rotación del personal docente, dado que la mayoría ha permanecido en la institución más de tres años, aspecto que aporta en el análisis de los valores institucionales y las prácticas de inclusión.

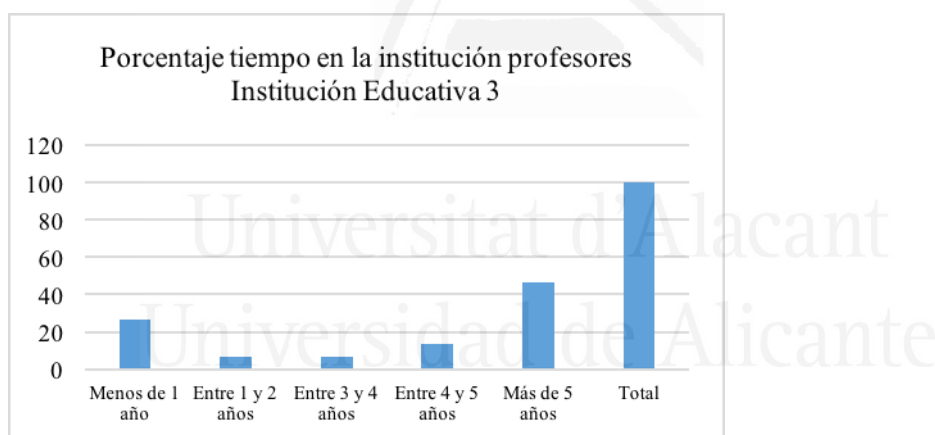


Figura 37. Tiempo en la institución profesores

En conclusión, se identifican tendencias que aportan a la lectura de los resultados acerca de los valores y la inclusión, tales como la distribución equitativa de género en estudiantes y profesores. De igual manera, el tiempo de pertenencia de los estudiantes y los profesores, en donde predomina el rango 5 años o más, permite que su percepción refleje el conocimiento de la escuela.

De otro lado, la relación entre las variables religión y estado civil, formación y edad permiten ampliar las comprensiones acerca de los resultados acerca de la inclusión y los valores en la escuela.

6.3 Resultados Escala de percepción de inclusión de grupo estudiantes

Posterior al análisis estadístico del instrumento Escala de percepción de inclusión de grupo, a través del test KMO (Kaiser, Meyer y Olkin), en el cual se encuentra que la relación entre variables es muy alta lo que implica la confiabilidad alta del instrumento, se procede a determinar los resultados por Institución Educativa.

6.3.1 Institución Educativa 1.

Tabla 35.

Recuento resultados inclusión estudiantes

		Muy en desacuerdo	en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
		Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
Colegio 1						
PI01	Pertenencia	10	3	54	80	54
PI05	Pertenencia	12	10	49	91	39
PI09	Pertenencia	11	13	54	84	39
PI13	Pertenencia	7	13	44	90	47
PI02	Afecto	8	12	80	64	37
PI06	Afecto	6	15	95	60	25
PI10	Afecto	6	11	109	50	25
PI14	Afecto	15	17	98	50	21
PI03	Espacio Autenticidad	8	12	42	88	51
PI07	Espacio Autenticidad	5	9	51	97	39
PI11	Espacio Autenticidad	11	10	55	92	33
PI12	Espacio Autenticidad	8	12	47	93	41

PI04 Valor Autenticidad	12	20	57	71	41
PI08 Valor Autenticidad	7	24	58	75	37
PI15 Valor Autenticidad	13	19	51	79	39
PI16 Valor Autenticidad	12	15	43	88	43

En el recuento se evidencia la agrupación de los ítems por unidad de inclusión; Pertenencia, Afecto, Espacio Autenticidad y Valor Autenticidad, donde el puntaje máximo está representando en Muy de acuerdo con un valor de 4 y el mínimo en Muy en desacuerdo con un valor de 0. De esta manera, se encuentra que los estudiantes de la Institución Educativa 1 eligen con mayor frecuencia la opción De acuerdo en la unidad de inclusión Pertenencia. En la unidad Afecto, se observa una elección por la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo cual se relaciona con los resultados globales cuantitativos y cualitativos sobre la participación del afecto en los procesos de inclusión, en donde si bien aparece en las referencias generales del rector y la coordinadora, no es evidente en los documentos institucionales, y finalmente; con respecto al Espacio para la Autenticidad, se evidencia que la mayor parte de las elecciones van dirigidas a la opción De acuerdo, al igual que en la unidad Valor de Autenticidad.

Tabla 36. *Media resultados inclusión estudiantes*

Sub escala	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pertenencia	201	0	4	2,7264	0,83239
Afecto	201	0,25	4	2,3918	0,74526
Espacio Autenticidad	201	0	4	2,7351	0,80453
Valor Autenticidad	201	0	4	2,5808	0,91001

En la Institución Educativa 1 se encuentra que la subescala *Espacio para la Autenticidad* presenta un mayor porcentaje con una media de 2,7351 y una desviación estándar de 0,80453, seguida por Pertenencia con 2,7264 y una desviación estándar de 0,83239, Valor de la Autenticidad con 2,5808 y desviación estándar de 0,91001, y, finalmente Afecto con 2,3918 y desviación estándar de 0,74526. Lo cual indica una percepción de inclusión global 2,6085 con una diferencia significativa en la unidad de

inclusión Afecto, lo cual contrasta con las construcciones acerca de la inclusión, en las cuales predominan aspectos como la participación y la aceptación, mientras que el Afecto no se encuentra en las reflexiones sobre el tema, sea porque se infiere como algo implícito a los procesos de inclusión o porque se da mayor relevancia a los procesos organizacionales.

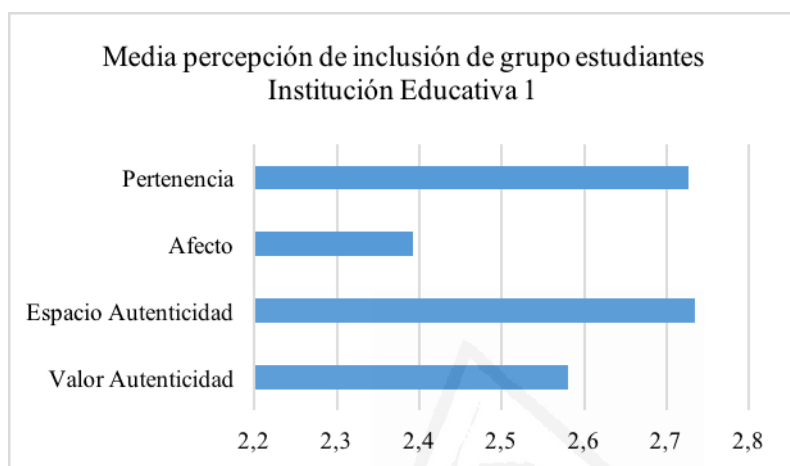


Figura 38. Media percepción inclusión estudiantes

Así, se observa que Pertenencia y Espacio para la Autenticidad predominan, seguidos de Valor de Autenticidad, lo cual puede explicarse debido a las características de esta última unidad que implican la promoción de la autenticidad más allá de su aceptación, y este aspecto no se contempla en los documentos institucionales y entrevistas.

6.3.2 Institución Educativa 2.

Tabla 37.

Recuento resultados inclusión estudiantes

	Muy	en En	Ni de acuerdo ni		
	desacuerdo	desacuerdo	en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Colegio 2	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
PI01 Pertenencia	11	10	25	64	32
PI05 Pertenencia	7	16	29	57	33
PI09 Pertenencia	5	15	44	51	27

PI13 Pertenencia	8	19	39	56	20
PI02 Afecto	3	11	48	50	30
PI06 Afecto	6	10	66	42	18
PI10 Afecto	6	14	63	36	23
PI14 Afecto	11	22	67	24	18
PI03 Espacio Autenticidad	4	7	34	67	30
PI07 Espacio Autenticidad	5	13	31	62	31
PI11 Espacio Autenticidad	7	14	40	58	23
PI12 Espacio Autenticidad	6	7	34	58	37
PI04 Valor Autenticidad	7	14	37	53	31
PI08 Valor Autenticidad	5	8	51	51	27
PI15 Valor Autenticidad	6	17	53	46	20
PI16 Valor Autenticidad	8	12	34	52	36

En el recuento se evidencia la agrupación de los ítems por unidad de inclusión; Pertenencia, Afecto, Espacio Autenticidad y Valor Autenticidad, donde el puntaje máximo está representando en Muy de acuerdo con un valor de 4 y el mínimo en Muy en desacuerdo con un valor de 0. De esta manera, se encuentra que los estudiantes de la Institución Educativa 1 eligen con mayor frecuencia la opción De acuerdo en la unidad de inclusión Pertenencia. En la unidad Afecto, se observa una elección por la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo cual se relaciona con los resultados globales cuantitativos y cualitativos sobre la participación del afecto en los procesos de inclusión y los datos obtenidos en la Institución Educativa 1, y, finalmente; con respecto al Espacio para la Autenticidad, se evidencia que la mayor parte de las elecciones van dirigidas a la opción De acuerdo, al igual que en la unidad Valor de Autenticidad, si embargo, se encuentra en esta última, que las elecciones en los ítems 8 (Este grupo me anima a ser auténtico) y 15 (Este grupo me anima a mostrar mi auténtico yo), tienen igual o mayor frecuencia en la elección Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo cual se

corresponde con las disposiciones institucionales y culturales a promover la autenticidad en contextos donde debe predominar la norma.

Tabla 38.

Media inclusión estudiantes

Sub escala	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pertenencia	142	0	4	2,581	0,85238
Afecto	142	0,25	4	2,3891	0,79589
Espacio					
Autenticidad	142	0,5	4	2,7077	0,77527
Valor					
Autenticidad	142	0	4	2,5757	0,86704

En la Institución Educativa 2 se encuentra que la subescala Espacio para la Autenticidad presenta un mayor porcentaje con una media de 2,7077 y una desviación estándar de 0,77527, seguida por Pertenencia con 2,581 y desviación estándar de 0,85238, Valor de la Autenticidad con 2,5757 y desviación estándar de 0,86704, y, finalmente Afecto con 2,3891 y desviación estándar de 0,79589.

Lo cual indica una percepción de inclusión global de 2,5633 con una diferencia significativa en la unidad de inclusión Afecto al igual que en la Institución Educativa 1, lo cual contrasta con los resultados de la unidad Espacio para la Autenticidad, que coincide con construcciones acerca de la inclusión, en las cuales predomina la aceptación como aspecto importante de los procesos de inclusión y el afecto como aspecto que puede ser implícito o menos relevante.

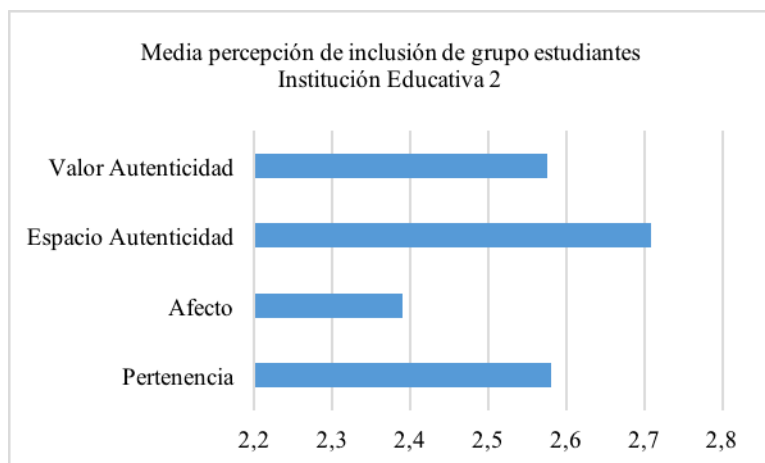


Figura 39. Media inclusión estudiantes

Se observa que Espacio para la Autenticidad y Pertenencia predominan, seguidos muy de cerca por Valor de Autenticidad, y de lejos por la unidad Afecto. Es posible que los datos para el Valor de Autenticidad varíe con respecto a la Institución Educativa 1 debido al tamaño del contexto, así, se podría inferir que a menor número de estudiantes hay mayores probabilidades de promover la autenticidad.

6.3.3 Institución Educativa 3.

Tabla 39.

Recuento resultados inclusión estudiantes

Colegio 3	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en		
			de acuerdo	Muy de acuerdo	
	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento	Recuento
PI01 Pertenencia	8	9	42	49	27
PI05 Pertenencia	5	15	43	44	28
PI09 Pertenencia	11	12	40	51	21
PI13 Pertenencia	8	15	39	47	26
PI02 Afecto	4	8	63	44	16
PI06 Afecto	3	18	60	42	12
PI10 Afecto	6	9	66	42	12
PI14 Afecto	13	17	57	38	10
PI03 Espacio Autenticidad	4	21	33	60	17

PI07	Espacio	5	12	36	62	20
Autenticidad						
PI11	Espacio	7	14	36	54	24
Autenticidad						
PI12	Espacio	6	8	40	55	26
Autenticidad						
PI04	Valor	8	17	37	43	30
Autenticidad						
PI08	Valor	5	19	42	45	24
Autenticidad						
PI15	Valor	9	16	40	52	18
Autenticidad						
PI16	Valor	9	11	38	50	26
Autenticidad						

Los datos a partir del recuento indican la agrupación de los ítems por unidad de inclusión; Pertenencia, Afecto, Espacio Autenticidad y Valor Autenticidad, donde el puntaje máximo está representando en Muy de acuerdo con un valor de 4 y el mínimo en Muy en desacuerdo con un valor de 0. De esta manera, se encuentra que los estudiantes de la Institución Educativa 3 eligen con mayor frecuencia la opción De acuerdo en la unidad de inclusión Pertenencia, aún así el recuento de la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo aparece muy cercana. En la unidad Afecto, se observa una elección por la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo, lo cual se relaciona con los resultados globales cuantitativos y cualitativos sobre la participación del afecto en los procesos de inclusión y los datos obtenidos en las Instituciones Educativas 1 y 2, y, finalmente; con respecto al Espacio para la Autenticidad, se evidencia que la mayor parte de las elecciones van dirigidas a la opción De acuerdo, al igual que en la unidad Valor de Autenticidad.

Tabla 40.

Media inclusión estudiantes

Sub escala	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pertenencia	135	0	4	2,5185	0,87653
Afecto	135	0	4	2,3	0,74363

Espacio Autenticidad	135 0	4	2,5667	0,81337
Valor Autenticidad	135 0	4	2,4858	0,91568

En la Institución Educativa 3 se encuentra que la subescala Espacio para la Autenticidad presenta un mayor porcentaje con una media de 2,5667 y una desviación estándar de 0,81337, seguida por Pertenencia con 2,5185 y una desviación estándar de 0,87653, Valor de la Autenticidad con 2,4858 y una desviación estándar de 0,91568, y, finalmente Afecto con 2,3 y una desviación estándar de 0,74363.

Estos datos dan cuenta de una percepción de inclusión global de 2,4677 con una diferencia significativa en la unidad de inclusión Afecto al igual que en las Instituciones Educativas 1 y 2, y, al igual que en la Institución Educativa 2, contrasta con los resultados de la unidad Espacio para la Autenticidad, que coincide con construcciones acerca de la inclusión, en las cuales predomina la aceptación como aspecto importante de los procesos de inclusión, mientras que el afecto se percibe en menor medida en estos.

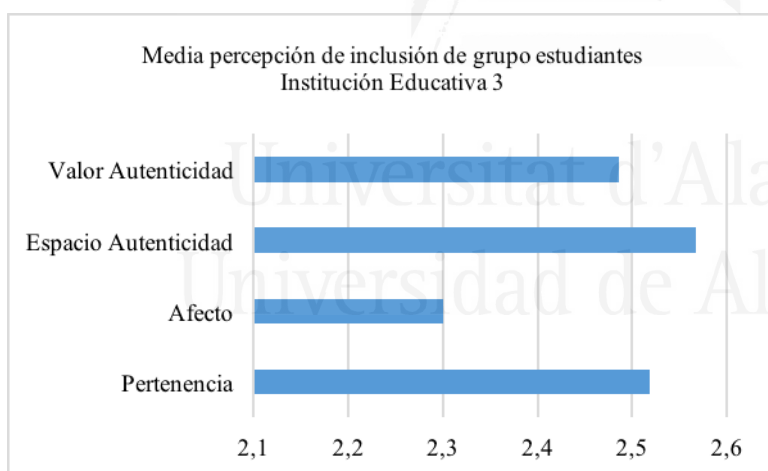


Figura 40. Media inclusión estudiantes

Se evidencia que el Espacio para la Autenticidad predomina, seguido por Pertenencia, lo cual coincide con las posturas acerca de la inclusión en términos de aceptación y participación. De igual manera, se encuentra una media en Valor de Autenticidad relacionada con los datos de la Institución Educativa 2, que permite inferir que el tamaño de la institución y el número de participantes en esta puede afectar las

posibilidades de promoción de la Autenticidad. Dado que esta institución educativa tiene en promedio 500 estudiantes al igual que la Institución Educativa 2 y a diferencia de la Institución Educativa 1 que tiene un promedio de 1000 estudiantes, es posible proponer que con un menor número de integrantes sea posible promover la autenticidad.

6.3.4 Resultados generales Percepción Inclusión de Grupo.

Con el propósito de hacer una descripción global de la Percepción de Inclusión de Grupo en los estudiantes de las tres Instituciones Educativas, teniendo en cuenta las diferencias presentadas en el apartado anterior, se desarrollan a continuación los datos estadísticos.

Tabla 41.

Recuento resultados generales inclusión estudiantes

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pertenencia	478	,00	4,00	2,62	,85
Afecto	478	,00	4,00	2,37	,76
Espacio Autenticidad	478	,00	4,00	2,68	,80
Valor Autenticidad	478	,00	4,00	2,55	,90

En términos generales se encuentra que en las tres Instituciones Educativas la subescala Espacio para la autenticidad presenta un mayor porcentaje con una media de 2,68 y una desviación estándar de 0,80, seguida de Pertenencia con 2,62 y desviación estándar de 0,85, Valor Autenticidad con 2,55 y desviación estándar de 0,90, y; finalmente Afecto con 2,37 y desviación estándar de 0,76.

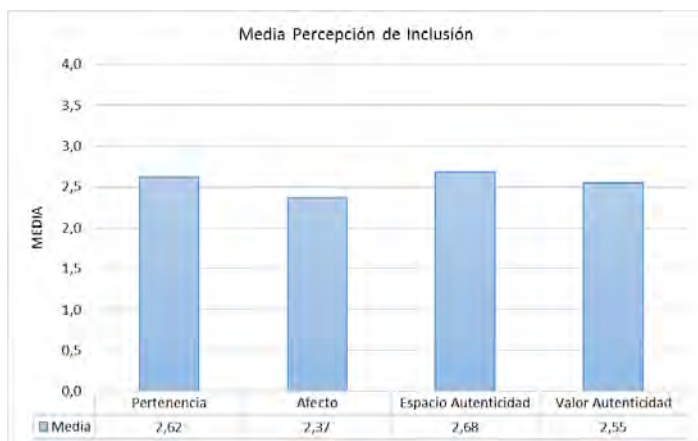


Figura 41. Media inclusión general estudiantes

De esta manera, se identifica que la unidad Espacio para la Autenticidad refleja una media superior en las tres instituciones educativas, lo cual, se relaciona con dinámicas de respeto y tolerancia propios de las acepciones a la inclusión y en los resultados obtenidos.

Así, frente al objetivo referido a la evaluación de la percepción de inclusión por parte de los estudiantes de las tres instituciones educativas participantes en el estudio, se concluye que Pertenencia y Espacio para la Autenticidad, se presenta en mayor medida seguido por Valor de Autenticidad, y como aspecto común, el Afecto obtiene puntuaciones bajas en los tres colegios.

Con el propósito de explorar de manera suficiente las relaciones entre los resultados obtenidos en la Escala de Percepción de Inclusión de Grupo y las variables sociodemográficas de la población, se presentan a continuación los datos que permiten ampliar las conclusiones.

Se encuentra como dato significativo la correlación entre los resultados de la unidad Afecto y la variable religión, lo cual puede indicar la influencia del contenido de las creencias religiosas en la expresión y percepción del afecto.

Tabla 42.

Correlaciones inclusión variables sociodemográficas

Institución Educativa		Género		Religión		Grado	
F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.

Pertenencia	2,673	,070	,460	,498	1,465	,223	1,728	,127
Afecto	,690	,502	,417	,519	2,798	,040	,332	,894
Espacio	1,924	,147	,262	,609	1,017	,385	1,127	,345
Autenticidad								
Valor	,519	,596	,002	,966	,686	,561	,389	,856
Autenticidad								

Así, esta información se complementa con los resultados sobre otras religiones, pues la correlación entre Afecto y Religión se evidencia en mayor medida en la categoría Otras, lo cual puede indicar diferencias en cuanto a la expresión y percepción del afecto al interior de las creencias religiosas.

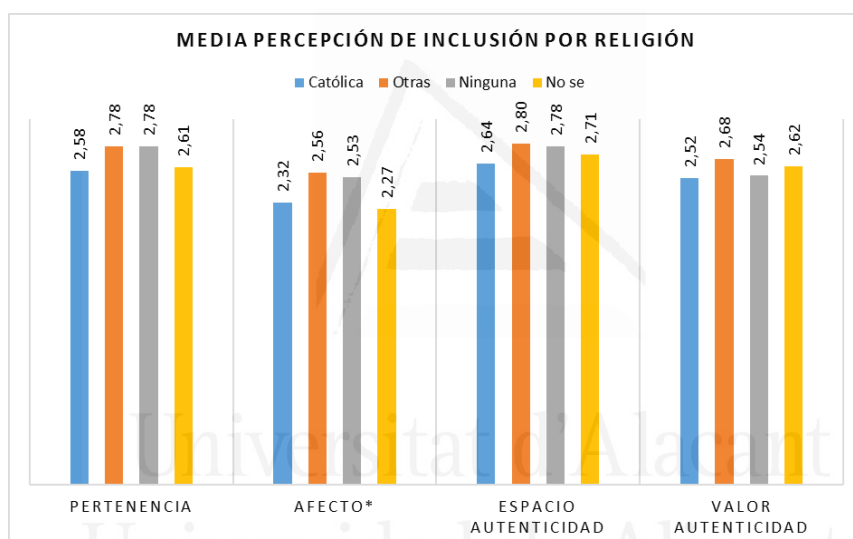


Figura 42. Media inclusión y religión

Con respecto a la comparación entre Instituciones Educativas, se encuentra similitud en los resultados de la Escala.

Tabla 43.

Correlación instituciones educativas

Variable dependiente	(I) Colegio	(J) Colegio	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza Límite inferior	de intervalo de confianza Límite superior
Pertenencia	Colegio 1	Colegio 2	,14538	,09329	,318	-,0782	,3689

		Colegio 3	,20785	,09469	,084	-,0191	,4348
	Colegio 2	Colegio 1	-,14538	,09329	,318	-,3689	,0782
		Colegio 3	,06247	,10229	,904	-,1826	,3076
	Colegio 3	Colegio 1	-,20785	,09469	,084	-,4348	,0191
		Colegio 2	-,06247	,10229	,904	-,3076	,1826
Afecto	Colegio 1	Colegio 2	,00271	,08334	1,000	-,1970	,2024
		Colegio 3	,09179	,08459	,624	-,1109	,2945
	Colegio 2	Colegio 1	-,00271	,08334	1,000	-,2024	,1970
		Colegio 3	,08908	,09138	,699	-,1299	,3080
	Colegio 3	Colegio 1	-,09179	,08459	,624	-,2945	,1109
		Colegio 2	-,08908	,09138	,699	-,3080	,1299
Espacio	Colegio 1	Colegio 2	,02733	,08753	,985	-,1824	,2371
Autenticidad		Colegio 3	,16841	,08885	,166	-,0445	,3813
	Colegio 2	Colegio 1	-,02733	,08753	,985	-,2371	,1824
		Colegio 3	,14108	,09598	,369	-,0889	,3711
	Colegio 3	Colegio 1	-,16841	,08885	,166	-,3813	,0445
		Colegio 2	-,14108	,09598	,369	-,3711	,0889
Valor	Colegio 1	Colegio 2	,00514	,09856	1,000	-,2310	,2413
Autenticidad		Colegio 3	,09504	,10005	,716	-,1447	,3348
	Colegio 2	Colegio 1	-,00514	,09856	1,000	-,2413	,2310
		Colegio 3	,08990	,10808	,790	-,1691	,3489
	Colegio 3	Colegio 1	-,09504	,10005	,716	-,3348	,1447
		Colegio 2	-,08990	,10808	,790	-,3489	,1691

Se encuentra en las tres instituciones datos comunes relacionados principalmente por las altas puntuaciones en Espacio para Autenticidad y Pertenencia y puntuaciones más bajas para Valor de Autenticidad y especialmente Afecto.

6.4 Resultados Cuestionario Retrato de Valores Estudiantes

Posterior al análisis estadístico del instrumento Cuestionario Retrato de Valores, a través del test KMO (Kaiser, Meyer y Olkin), en el cual se encuentra que se reproduce parcialmente la agrupación de ítems establecida por Schwartz (1992, 1994a, 1994b, 2003), se procede a determinar los resultados por Institución Educativa.

6.4.1 Institución educativa 1.

Tabla 44.

Recuento resultados valores estudiantes

Institución Educativa	No se parece en nada a mi	No se parece a mi	Se parece un poco a mi	Se parece algo a mi	Se parece a mi	Se parece mucho a mi
V07 Conformidad	9,0%	14,9%	27,4%	24,4%	17,4%	7,0%
V16 Conformidad	3,0%	11,9%	19,4%	23,4%	26,9%	15,4%
V28 Conformidad	0,0%	0,0%	4,0%	18,4%	28,9%	48,8%
V36 Conformidad	1,0%	4,5%	12,4%	20,9%	35,3%	25,9%
V09 Tradición	7,5%	7,0%	14,4%	19,4%	27,9%	23,9%
V20 Tradición	14,4%	11,9%	24,4%	22,9%	16,4%	10,0%
V25 Tradición	9,0%	15,4%	22,4%	27,4%	15,9%	10,0%
V38 Tradición	4,0%	5,5%	8,0%	10,9%	39,3%	32,3%
V12 Benevolencia	1,0%	2,5%	11,4%	22,9%	34,8%	27,4%
V18 Benevolencia	3,5%	2,5%	6,5%	16,4%	31,3%	39,8%
V27 Benevolencia	1,0%	1,5%	10,9%	17,4%	42,8%	26,4%
V33 Benevolencia	7,0%	6,5%	13,9%	20,9%	27,9%	23,9%
V03 Universalismo	2,0%	3,5%	4,0%	14,9%	33,8%	41,8%
V08 Universalismo	0,5%	7,5%	15,4%	24,9%	29,9%	21,9%
V19 Universalismo	0,0%	0,5%	5,0%	18,9%	29,9%	45,8%
V23 Universalismo	0,0%	5,5%	12,9%	23,9%	25,4%	32,3%
V29 Universalismo	0,0%	1,5%	9,5%	20,9%	33,8%	34,3%
V40 Universalismo	2,0%	3,0%	9,0%	22,4%	28,4%	35,3%
V01 Autodirección	1,5%	3,0%	10,9%	29,9%	29,4%	25,4%
V11 Autodirección	1,5%	4,0%	6,0%	14,4%	25,9%	48,3%
V22 Autodirección	1,0%	5,0%	12,4%	19,4%	33,3%	28,9%
V34 Autodirección	4,0%	6,0%	10,0%	21,9%	21,4%	36,8%
V06 Estimulación	2,0%	2,0%	9,0%	17,4%	34,3%	35,3%
V15 Estimulación	3,0%	9,0%	12,9%	20,9%	28,4%	25,9%
V30 Estimulación	0,0%	1,5%	11,4%	14,9%	24,4%	47,8%
V10 Hedonismo	0,5%	1,5%	6,0%	12,4%	29,4%	50,2%
V26 Hedonismo	1,0%	6,5%	12,9%	14,4%	30,8%	34,3%
V37 Hedonismo	1,0%	1,5%	6,0%	9,5%	26,9%	55,2%
V04 Logro	6,0%	8,5%	11,4%	24,9%	23,9%	25,4%
V13 Logro	4,0%	5,0%	13,4%	21,9%	22,4%	33,3%

V24 Logro	13,9%	15,4%	19,9%	20,4%	17,9%	12,4%
V32 Logro	4,5%	2,0%	9,0%	16,9%	31,8%	35,8%
V02 Poder	28,4%	24,4%	20,4%	14,9%	8,0%	4,0%
V17 Poder	37,3%	29,9%	19,4%	8,5%	2,0%	3,0%
V39 Poder	15,9%	15,4%	24,9%	22,4%	10,0%	11,4%
V05 Seguridad	1,5%	2,0%	14,4%	27,4%	27,4%	27,4%
V14 Seguridad	3,0%	9,0%	24,9%	19,4%	21,4%	22,4%
V21 Seguridad	0,0%	2,0%	10,4%	21,4%	27,4%	38,8%
V31 Seguridad	1,0%	3,0%	14,4%	18,9%	31,8%	30,8%
V35 Seguridad	8,0%	8,5%	26,9%	29,4%	20,4%	7,0%

Gracias al recuento de datos es posible identificar aspectos relevantes en las puntuaciones de algunos ítems, es así como en el tipo de valor Conformidad, se encuentra una relación con el respeto a los padres y mayores y la importancia que se atribuye a la amabilidad con otros, lo cual se conecta con las tradiciones culturales de la región y los datos arrojados en Benevolencia.

Se destacan los datos evidenciados en el tipo de valor Tradición, en el cual los ítems relacionados con el no pedir más de lo que se tiene y la importancia de la humildad y la modestia se contrastan con los resultados de Poder, en los cuales tienen puntuaciones bajas las afirmaciones sobre el tener dinero y mandar a los demás.

Los ítems relacionados con la posibilidad de tomar las propias decisiones, la libertad de elegir (Autodirección), experimentar una vida llena de emociones (Estimulación, y divertirse y disfrutar de la vida (Hedonismo) pueden tener relación con el ciclo vital de los participantes (adolescencia). Aun así se destacan las puntuaciones sobre el orden y mantenerse sano (Seguridad) que implican un punto de regulación con respecto a los tipos de valores descritos.

Finalmente Universalismo aparece con puntuaciones altas en sus ítems, destacándose la importancia de la igualdad y el cuidado de la naturaleza, aspecto en el cual se hace énfasis en la actualidad, especialmente en los medios de comunicación.

Tabla 45.

Media resultados valores estudiantes

Tipo de valores	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Conformidad	201	1,5	5	3,3445	0,78248

Tradición	201	0	5	2,9963	0,86077
Benevolencia	201	0	5	3,6642	0,8659
Universalismo	201	2	5	3,8201	0,69229
Autodirección	201	0,25	5	3,7239	0,84425
Estimulación	201	0,67	5	3,7728	0,91397
Hedonismo	201	1	5	4,0514	0,79729
Logro	201	0	5	3,2736	1,01538
Poder	201	0	4,67	1,6932	0,95706
Seguridad	201	0,8	5	3,402	0,79523

Los datos sobre valores, revelan una media superior en el tipo de valor Hedonismo, lo cual se contrasta con las características de la población, la cual se encuentra entre los 10 y 19 años, de igual manera, estos datos tienen una relación estrecha con la media de Estimulación y Autodirección. Lo que tiene una relación inversa con los datos sobre Tradición.

Universalismo aparece también entre los tipos de valores más relevantes en la población en contraste con la media sobre Poder que representa el porcentaje más bajo.

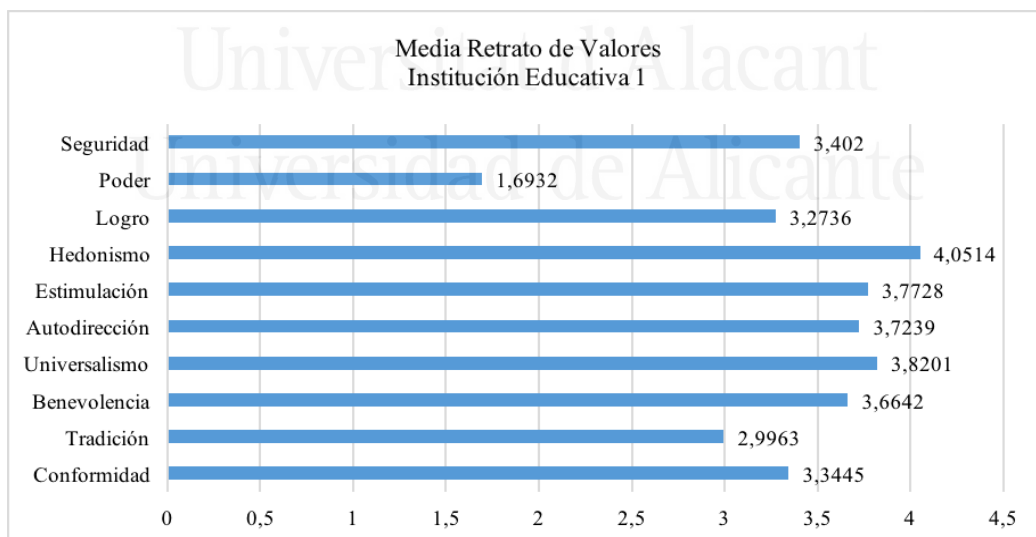


Figura 43. Media valores estudiantes

En conclusión, en la Institución Educativa 1 se encuentra que el tipo de valor Hedonismo presenta un mayor porcentaje con una media de 4,0514, seguido por

Universalismo con 3,8201, Autodirección con 3,7239, Estimulación con 3,7728, Benevolencia con 3,6642, Seguridad con 3,402, Conformidad con 3,3445, Logro con 3,2736, Tradición con 2,9963 y, finalmente Poder con 1,6932.

Estos datos aportan al análisis de la inclusión en tanto que plantean la necesidad de revisar los tipos de valores predominantes en los estudiantes en contraste con aquellos que institucionalmente prevalecen y podrían ser fuente de tensión.

6.4.2 Institución educativa 2.

Tabla 46.

Recuento resultados valores estudiantes

Institución Educativa 2	No se parece en nada a mi	No se parece a mi	Se parece un poco a mi	Se parece algo a mi	Se parece a mi	Se parece mucho a mi
V07	16,9%	32,4%	21,8%	18,3%	6,3%	4,2%
Conformidad						
V16	6,3%	13,4%	21,8%	16,9%	21,1%	20,4%
Conformidad						
V28	1,4%	4,2%	14,1%	23,9%	22,5%	33,8%
Conformidad						
V36	7,7%	8,5%	17,6%	19,0%	27,5%	19,7%
Conformidad						
V09 Tradición	4,9%	10,6%	14,1%	18,3%	26,1%	26,1%
V20 Tradición	12,7%	21,1%	24,6%	17,6%	16,9%	7,0%
V25 Tradición	8,5%	12,7%	20,4%	20,4%	23,9%	14,1%
V38 Tradición	3,5%	7,0%	16,2%	17,6%	24,6%	31,0%
V12	0,0%	2,8%	17,6%	21,1%	29,6%	28,9%
Benevolencia						
V18	3,5%	2,8%	12,0%	15,5%	31,0%	35,2%
Benevolencia						
V27	2,1%	2,8%	15,5%	20,4%	34,5%	24,6%
Benevolencia						
V33	9,2%	8,5%	13,4%	16,9%	23,2%	28,9%
Benevolencia						

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

V03	2,1%	4,9%	8,5%	20,4%	27,5%	36,6%
Universalismo						
V08	3,5%	5,6%	17,6%	18,3%	30,3%	24,6%
Universalismo						
V19	2,1%	4,2%	12,0%	17,6%	30,3%	33,8%
Universalismo						
V23	4,2%	7,0%	24,6%	16,2%	28,2%	19,7%
Universalismo						
V29	4,9%	4,2%	16,2%	21,8%	23,9%	28,9%
Universalismo						
V40	4,2%	4,2%	18,3%	17,6%	24,6%	31,0%
Universalismo						
V01	4,9%	2,8%	11,3%	32,4%	26,8%	21,8%
Autodirección						
V11	2,1%	5,6%	8,5%	15,5%	27,5%	40,8%
Autodirección						
V22	3,5%	2,8%	7,7%	31,0%	26,1%	28,9%
Autodirección						
V34	2,8%	2,1%	13,4%	19,0%	33,8%	28,9%
Autodirección						
V06	1,4%	3,5%	7,7%	17,6%	32,4%	37,3%
Estimulación						
V15	7,7%	11,3%	10,6%	23,9%	19,7%	26,8%
Estimulación						
V30	2,8%	3,5%	10,6%	16,9%	31,7%	34,5%
Estimulación						
V10	2,1%	0,0%	4,2%	16,9%	22,5%	54,2%
Hedonismo						
V26	3,5%	9,2%	8,5%	31,0%	26,1%	21,8%
Hedonismo						
V37	2,8%	2,1%	7,7%	14,1%	32,4%	40,8%
Hedonismo						
V04 Logro	2,1%	9,9%	16,2%	19,7%	33,1%	19,0%
V13 Logro	4,2%	4,9%	16,2%	24,6%	21,1%	28,9%
V24 Logro	24,6%	28,2%	16,9%	10,6%	8,5%	11,3%
V32 Logro	3,5%	7,7%	9,9%	16,9%	23,9%	38,0%
V02 Poder	26,1%	26,1%	24,6%	16,2%	2,8%	4,2%
V17 Poder	38,0%	31,0%	14,1%	8,5%	6,3%	2,1%

V39 Poder	16,9%	20,4%	14,1%	28,2%	14,1%	6,3%
V05 Seguridad	4,9%	8,5%	14,1%	20,4%	21,8%	30,3%
V14 Seguridad	7,7%	9,9%	18,3%	22,5%	29,6%	12,0%
V21 Seguridad	2,8%	5,6%	13,4%	20,4%	27,5%	30,3%
V31 Seguridad	2,1%	5,6%	20,4%	19,0%	23,2%	29,6%
V35 Seguridad	7,7%	21,1%	19,7%	21,1%	17,6%	12,7%

El recuento de los datos en la Institución Educativa 2, aporta información sobre los ítems relevantes de cada tipo de valor, así se evidencia que en Conformidad se hace énfasis en el respeto a los padres mientras que el apartado sobre el seguimiento de reglas y la obediencia aparece con puntuaciones más bajas, lo cual se contrasta con los datos sobre Autodirección en donde prevalecen las puntuaciones sobre la importancia de tomar decisiones propias y la independencia, características propias del momento del ciclo vital de los participantes, así como la lealtad, la relevancia de ser un apoyo, responder a las necesidades de otros (Benevolencia), y el interés por experimentar y tener emociones en la vida (Estimulación).

De otro lado, se encuentra en Universalismo puntuaciones altas en los ítems, sin embargo, se destaca la diferencia en la afirmación sobre la promoción de la paz, lo cual se explica desde el análisis del momento coyuntural que vive el país, en donde se encuentran posiciones opuestas entorno a la paz, lo que también se refleja en la Seguridad pues el ítem referido al gobierno estable y el orden social puntúa en menor medida frente a la importancia de vivir en lugares seguros, el orden, la limpieza y la salud. Así, se refleja en los datos las características sociales y políticas del país.

Con respecto a los datos sobre el Logro, se encuentran puntuaciones bajas en la importancia de la ambición, lo cual coincide con la información sobre Poder dado que no se atribuye relevancia a tener mucho dinero o mandar sobre otros. Así aparece la Tradición en tanto que se refleja en los datos la modestia y el no pedir más de lo que se tiene como características importantes mientras que las creencias religiosas no se presentan como relevantes.

Tabla 47.

Media valores estudiantes

Tipos de valores	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Conformidad	142	0,5	4,75	2,8609	0,9107
Tradición	142	1	5	2,9525	0,88723
Benevolencia	142	1	5	3,5423	0,83527
Universalismo	142	0,83	5	3,4883	0,94461
Autodirección	142	1,25	5	3,618	0,89358
Estimulación	142	0	5	3,5986	1,03564
Hedonismo	142	1	5	3,8216	0,9076
Logro	142	0,75	5	3,0423	0,9551
Poder	142	0	4,33	1,6596	0,96059
Seguridad	142	0,8	5	3,1718	0,94038

De esta manera, se destaca el Hedonismo como el tipo de valor más evidente con una media superior de manera coincidente con la información sobre Autodirección y Estimulación, lo cual se relaciona con el momento de desarrollo vital de los estudiantes participantes, quienes se encuentran entre los 11 y los 18 años, lo que a su vez también se conecta con los tipos de valores con medias inferiores que son Poder, Tradición y Conformidad en tanto que reflejan características culturales, sociales, económicas y políticas de la población y las necesidades propias del ciclo vital.

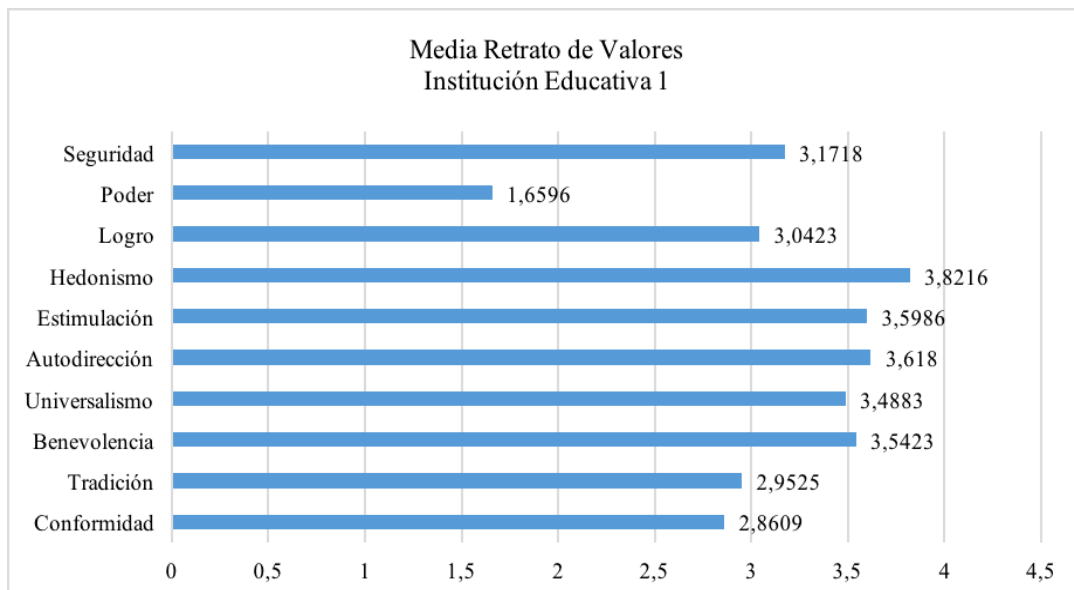


Figura 44. Media valores estudiantes

En la Institución Educativa 2 se encuentra que el tipo de valor Hedonismo presenta un mayor porcentaje con una media de 3,8216, seguido por Autodirección con 3,618, Estimulación con 3,5986, Benevolencia con 3,5423, Universalismo con 3,4883, Seguridad con 3,1718, Logro con 3,0423, Tradición con 2,9525, Conformidad con 2,8609, y, finalmente Poder con 1,6596.

Dado que estos datos coinciden con la Institución Educativa 2, es posible empezar a identificar regularidades en torno a los valores predominantes en los estudiantes y su relación con los valores institucionales, lo cual puede constituirse en una brecha que conduce a la exclusión o en una ruta alternativa para promover la inclusión.

6.4.3 Institución Educativa 3.

Tabla 48.

Recuento valores estudiantes

Institución Educativa	No se parece en nada a mi	No se parece a mi	Se parece un poco a mi	Se parece algo a mi	Se parece mi	Se parece mucho a mi
3						
V07 Conformidad	14,1%	24,4%	19,3%	21,5%	16,3%	4,4%
V16 Conformidad	5,2%	10,4%	20,0%	23,0%	26,7%	14,8%
V28 Conformidad	0,0%	2,2%	6,7%	23,0%	31,9%	36,3%

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

V36 Conformidad	0,7%	6,7%	20,7%	19,3%	34,1%	18,5%
V09 Tradición	1,5%	9,6%	10,4%	25,2%	30,4%	23,0%
V20 Tradición	7,4%	14,8%	25,2%	23,0%	17,8%	11,9%
V25 Tradición	5,9%	10,4%	18,5%	24,4%	29,6%	11,1%
V38 Tradición	2,2%	8,9%	11,9%	22,2%	28,1%	26,7%
V12 Benevolencia	1,5%	5,2%	13,3%	23,0%	36,3%	20,7%
V18 Benevolencia	0,0%	5,9%	13,3%	16,3%	34,1%	30,4%
V27 Benevolencia	2,2%	1,5%	15,6%	20,7%	36,3%	23,7%
V33 Benevolencia	10,4%	10,4%	12,6%	25,9%	23,0%	17,8%
V03 Universalismo	0,0%	2,2%	9,6%	10,4%	34,1%	43,7%
V08 Universalismo	5,9%	7,4%	12,6%	28,9%	25,9%	19,3%
V19 Universalismo	0,7%	4,4%	3,7%	23,7%	32,6%	34,8%
V23 Universalismo	1,5%	6,7%	15,6%	17,8%	34,1%	24,4%
V29 Universalismo	3,7%	4,4%	9,6%	23,7%	29,6%	28,9%
V40 Universalismo	1,5%	6,7%	13,3%	23,0%	31,9%	23,7%
V01 Autodirección	2,2%	8,9%	15,6%	25,2%	28,1%	20,0%
V11 Autodirección	3,7%	3,7%	8,1%	22,2%	27,4%	34,8%
V22 Autodirección	1,5%	5,2%	11,9%	28,1%	31,1%	22,2%
V34 Autodirección	5,2%	5,2%	17,8%	16,3%	31,1%	24,4%
V06 Estimulación	0,0%	3,7%	11,1%	18,5%	37,0%	29,6%
V15 Estimulación	2,2%	14,8%	9,6%	19,3%	27,4%	26,7%
V30 Estimulación	4,4%	5,2%	8,1%	17,0%	33,3%	31,9%
V10 Hedonismo	0,0%	4,4%	3,7%	17,8%	38,5%	35,6%
V26 Hedonismo	1,5%	5,2%	14,1%	23,7%	31,1%	24,4%
V37 Hedonismo	0,7%	2,2%	11,1%	15,6%	34,1%	36,3%
V04 Logro	6,7%	12,6%	14,8%	26,7%	25,2%	14,1%
V13 Logro	4,4%	7,4%	17,0%	24,4%	23,7%	23,0%
V24 Logro	24,4%	20,7%	17,8%	12,6%	14,8%	9,6%
V32 Logro	3,7%	3,7%	12,6%	23,7%	31,9%	24,4%
V02 Poder	33,3%	26,7%	23,7%	10,4%	3,7%	2,2%
V17 Poder	28,1%	37,0%	12,6%	11,9%	4,4%	5,9%
V39 Poder	20,7%	20,0%	17,8%	15,6%	18,5%	7,4%
V05 Seguridad	1,5%	14,1%	14,8%	16,3%	25,2%	28,1%
V14 Seguridad	7,4%	9,6%	21,5%	26,7%	21,5%	13,3%
V21 Seguridad	2,2%	4,4%	10,4%	23,0%	26,7%	33,3%
V31 Seguridad	4,4%	3,0%	12,6%	17,8%	30,4%	31,9%
V35 Seguridad	8,1%	16,3%	20,0%	26,7%	15,6%	13,3%

El recuento de los datos acerca de los tipos de valores en la Institución Educativa 3, indica puntuaciones altas en Conformidad con referencia al respeto por los padres y las personas mayores lo cual refleja una tradición cultural marcada, aun así aparecen

datos que indican negociaciones teniendo en cuenta el ciclo vital, pues se evidencian puntuaciones bajas en la afirmación acerca de no hacer todo lo que se ordena y el seguimiento de reglas. Así mismo aparece esta relación entre la importancia de la humildad y la modestia que puntúan alto y la ausencia de la relevancia de las tradiciones religiosas y el hacer las cosas de forma tradicional.

Con respecto a la influencia del momento del ciclo vital en el reporte de tipos de valores, se encuentran puntuaciones altas en Autodirección, Estimulación y Hedonismo en todos los ítems, lo cual refleja la importancia para los participantes de la posibilidad de tomar decisiones propias, experimentar y divertirse. De igual manera, aparecen datos significativos en Benevolencia, ya que si bien se evidencian puntuaciones altas en el conjunto de ítems, una de las afirmaciones parece tener una variación, esta se refiere al perdón, lo cual coincide con el tipo de relaciones que se establecen en este momento de la vida y su conexión con la lealtad y la fidelidad.

Los ítems sobre Universalismo indican una variación similar, pues si bien puntúan alto con respecto a otros tipos de valores, no se atribuye igual importancia al aspecto sobre escuchar a personas diferentes con las que se está en desacuerdo.

De otro lado, se repite la relación de las Instituciones Educativas 1 y 2 entre los tipos de valores Logro y Poder, dado que los participantes no atribuyen relevancia a la ambición y al éxito, aspectos que pueden tener origen en las características culturales y socioeconómicas del país y particularmente de la región.

Finalmente, se encuentran puntuaciones relevantes en los ítems sobre Seguridad referidos al orden, la limpieza y la salud.

Tabla 49.

Media valores estudiantes

Tipos de valores	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Conformidad	135	0,75	5	3,1074	0,85494
Tradición	135	1,25	5	3,1167	0,82226
Benevolencia	135	1,5	5	3,4296	0,80787
Universalismo	135	1,17	5	3,616	0,81351
Autodirección	135	1,5	5	3,4593	0,84873

Estimulación	135	1	5	3,5926	0,96512
Hedonismo	135	1	5	3,7901	0,89474
Logro	135	0,75	5	2,9222	0,92209
Poder	135	0	4,33	1,6321	1,00931
Seguridad	135	1	5	3,2281	0,91003

De esta manera, se evidencian medias superiores en los tipos de valores Universalismo, Hedonismo, Estimulación y Autodirección, lo cual se relaciona con el momento de desarrollo de los participantes, quienes se encuentran entre los 10 y 18 años, mientras que las medias inferiores de los tipos de valores Poder y Logro se conectan con las características culturales y socioeconómicas de los participantes.

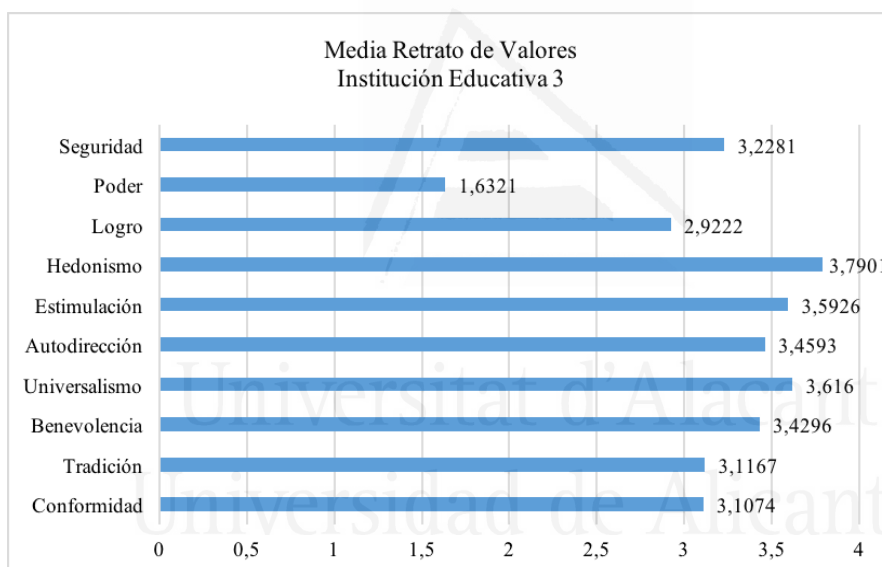


Figura 45. Media valores estudiantes

En la Institución Educativa 3 se encuentra que el tipo de valor Hedonismo presenta un mayor porcentaje con una media de 3,7901, seguido por Universalismo con 3,616, Estimulación con 3,5926, Autodirección con 3,4593, Benevolencia con 3,4296, Seguridad con 3,2281, Tradición con 3,1167, Conformidad con 3,1074, Logro con 2,9222 y, finalmente Poder con 1,6321.

En consecuencia, es posible identificar aspectos relacionados no sólo con el momento del ciclo vital de los participantes sino también de las características culturales, económicas, sociales y políticas de la región que se enmarcan en unas

concepciones de educación y trazan las rutas de la inclusión en las Instituciones Educativas.

6.4.4 Resultados generales.

Cuestionario Retrato de Valores

Tabla 50.

Recuento resultados generales valores

	No parece nada a mi	se en a mi	No se parece a mi	Se parece poco a mi	un Se parece algo a mi	Se parece mi	Se parece a mi	Se parece mucho a mi
V07 Conformidad	12,8%	22,8%	23,4%	21,8%	13,8%	5,4%		
V16 Conformidad	4,6%	11,9%	20,3%	21,3%	25,1%	16,7%		
V28 Conformidad	0,4%	1,9%	7,7%	21,3%	27,8%	40,8%		
V36 Conformidad	2,9%	6,3%	16,3%	19,9%	32,6%	22,0%		
V09 Tradición	5,0%	8,8%	13,2%	20,7%	28,0%	24,3%		
V20 Tradición	11,9%	15,5%	24,7%	21,3%	16,9%	9,6%		
V25 Tradición	7,9%	13,2%	20,7%	24,5%	22,2%	11,5%		
V38 Tradición	3,3%	6,9%	11,5%	16,1%	31,8%	30,3%		
V12 Benevolencia	0,8%	3,3%	13,8%	22,4%	33,7%	25,9%		
V18 Benevolencia	2,5%	3,6%	10,0%	16,1%	32,0%	35,8%		
V27 Benevolencia	1,7%	1,9%	13,6%	19,2%	38,5%	25,1%		
V33 Benevolencia	8,6%	8,2%	13,4%	21,1%	25,1%	23,6%		
V03 Universalismo	1,5%	3,6%	6,9%	15,3%	32,0%	40,8%		
V08 Universalismo	2,9%	6,9%	15,3%	24,1%	28,9%	22,0%		
V19 Universalismo	0,8%	2,7%	6,7%	19,9%	30,8%	39,1%		
V23 Universalismo	1,7%	6,3%	17,2%	19,9%	28,7%	26,4%		
V29 Universalismo	2,5%	3,1%	11,5%	22,0%	29,7%	31,2%		
V40 Universalismo	2,5%	4,4%	13,0%	21,1%	28,2%	30,8%		
V01 Autodirección	2,7%	4,6%	12,3%	29,3%	28,2%	22,8%		
V11 Autodirección	2,3%	4,4%	7,3%	16,9%	26,8%	42,3%		
V22 Autodirección	1,9%	4,4%	10,9%	25,3%	30,5%	27,0%		
V34 Autodirección	4,0%	4,6%	13,2%	19,5%	27,8%	31,0%		
V06 Estimulación	1,3%	2,9%	9,2%	17,8%	34,5%	34,3%		
V15 Estimulación	4,2%	11,3%	11,3%	21,3%	25,5%	26,4%		
V30 Estimulación	2,1%	3,1%	10,3%	16,1%	29,1%	39,3%		
V10 Hedonismo	0,8%	1,9%	4,8%	15,3%	29,9%	47,3%		
V26 Hedonismo	1,9%	6,9%	11,9%	22,0%	29,5%	27,8%		

V37 Hedonismo	1,5%	1,9%	7,9%	12,6%	30,5%	45,6%
V04 Logro	5,0%	10,0%	13,8%	23,8%	27,0%	20,3%
V13 Logro	4,2%	5,6%	15,3%	23,4%	22,4%	29,1%
V24 Logro	20,1%	20,7%	18,4%	15,3%	14,2%	11,3%
V32 Logro	4,0%	4,2%	10,3%	18,8%	29,5%	33,3%
V02 Poder	29,1%	25,5%	22,6%	14,0%	5,2%	3,6%
V17 Poder	34,9%	32,2%	15,9%	9,4%	4,0%	3,6%
V39 Poder	17,6%	18,2%	19,7%	22,2%	13,6%	8,8%
V05 Seguridad	2,5%	7,3%	14,4%	22,2%	25,1%	28,5%
V14 Seguridad	5,6%	9,4%	22,0%	22,4%	23,8%	16,7%
V21 Seguridad	1,5%	3,8%	11,3%	21,5%	27,2%	34,7%
V31 Seguridad	2,3%	3,8%	15,7%	18,6%	28,9%	30,8%
V35 Seguridad	7,9%	14,4%	22,8%	26,2%	18,2%	10,5%

En términos generales, se encuentran que el tipo de valor Conformidad, está marcado por el respeto a los padres y la amabilidad, mientras que el seguimiento de normas y el comportamiento correcto tienen menos relevancia para los participantes.

Con respecto a la Tradición prevalece la humildad, la modestia y el no pedir más de lo que se tiene mientras que las creencias religiosas y el hacer las cosas de forma tradicional no presenta una posición destacada.

La Benevolencia presenta puntuaciones altas en sus ítems con una leve variación en el aspecto relacionado con el perdón.

Igual tendencia se presenta en Universalismo pues el conjunto de ítems aparecen con puntuaciones altas con una leve variación en la afirmación acerca de la importancia de vivir en armonía y paz, aspecto que se relaciona con los ítems con puntuaciones bajas en el tipo de valor Seguridad, los cuales se refieren a la importancia de un gobierno estable y la seguridad del país.

Los tipos de valores Autodirección, Estimulación y Hedonismo reflejan puntuaciones altas en sus conjuntos de ítems, lo cual contrasta con el único ítem con puntuaciones altas en el tipo de valor Poder, el cual se refiere a la toma de decisiones.

En el Logro, se destaca los puntajes bajos en el ítem referido a la ambición.

Tabla 51.

Media genera valores estudiantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Conformidad	478	,50	5,00	3,13	,87
Tradición	478	,00	5,00	3,02	,86
Benevolencia	478	,00	5,00	3,56	,84
Universalismo	478	,83	5,00	3,66	,82
Autodirección	478	,25	5,00	3,62	,87
Estimulación	478	,00	5,00	3,67	,97
Hedonismo	478	1,00	5,00	3,91	,87
Logro	478	,00	5,00	3,11	,98
Poder	478	,00	4,67	1,67	,97
Seguridad	478	,80	5,00	3,28	,88

Así, se encuentra como dato relevante la coincidencia de las tres Instituciones Educativas en los tipos de valores que predominan en los estudiantes participantes, los cuales son Hedonismo, Estimulación, Universalismo y Autodirección, en contraste con los tipos Poder, Tradición, Logro, Conformidad y Seguridad.

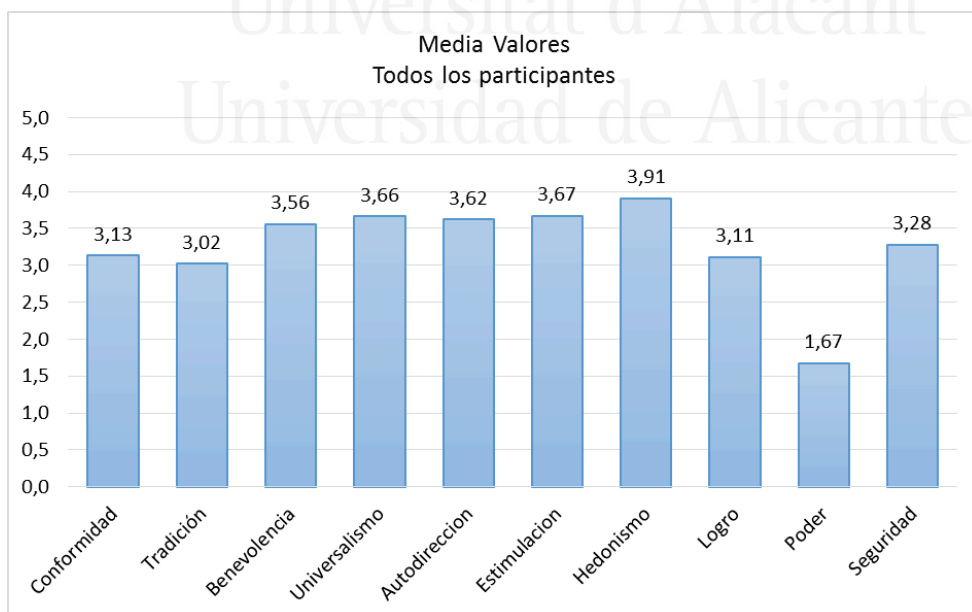


Figura 46. Media general valores estudiantes

En términos generales se encuentra que en las tres Instituciones Educativas el tipo de valor Hedonismo presenta un mayor porcentaje con una media de 3,91, seguido de Estimulación con 3,67, Universalismo con 3,66, Autodirección con 3,62, Benevolencia con 3,56, Seguridad con 3,28, Conformidad con 3,13, Logro con 3,11, Tradición con 3,02, y, finalmente Poder con 1,67.

Con respecto a la correlación entre los resultados del Cuestionario Retrato de Valores y las variables Institución Educativa, Género, Religión y Grado, se encuentra una correlación significativa entre Género y los tipos de valores Benevolencia, Hedonismo, Autodirección, Logro y Poder. Y, entre la variable Grado con los tipos de valores Autodirección, Poder y Seguridad.

Tabla 52.

Correlación valores variables sociodemográficas

	Institución Educativa		Género		Religión		Grado	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Conformidad	13,795	0,000	0,508	0,476	1,780	0,150	1,910	0,091
Tradición	1,371	0,255	0,059	0,808	1,624	0,183	1,648	0,146
Benevolencia	3,197	0,042	5,269	0,022	0,421	0,738	0,412	0,841
Universalismo	7,340	0,001	0,510	0,475	0,958	0,413	0,655	0,658
Autodirección	3,819	0,023	4,867	0,028	1,567	0,196	6,669	0,000
Estimulación	1,960	0,142	0,361	0,548	0,040	0,989	1,200	0,308
Hedonismo	4,789	0,009	4,417	0,036	0,292	0,831	0,738	0,595
Logro	5,708	0,004	13,853	0,000	1,325	0,266	0,548	0,740
Poder	0,163	0,849	41,345	0,000	1,804	0,145	8,637	0,000
Seguridad	3,283	0,038	0,580	0,447	0,063	0,980	2,885	0,014

Estos datos se amplían en las siguientes figuras:

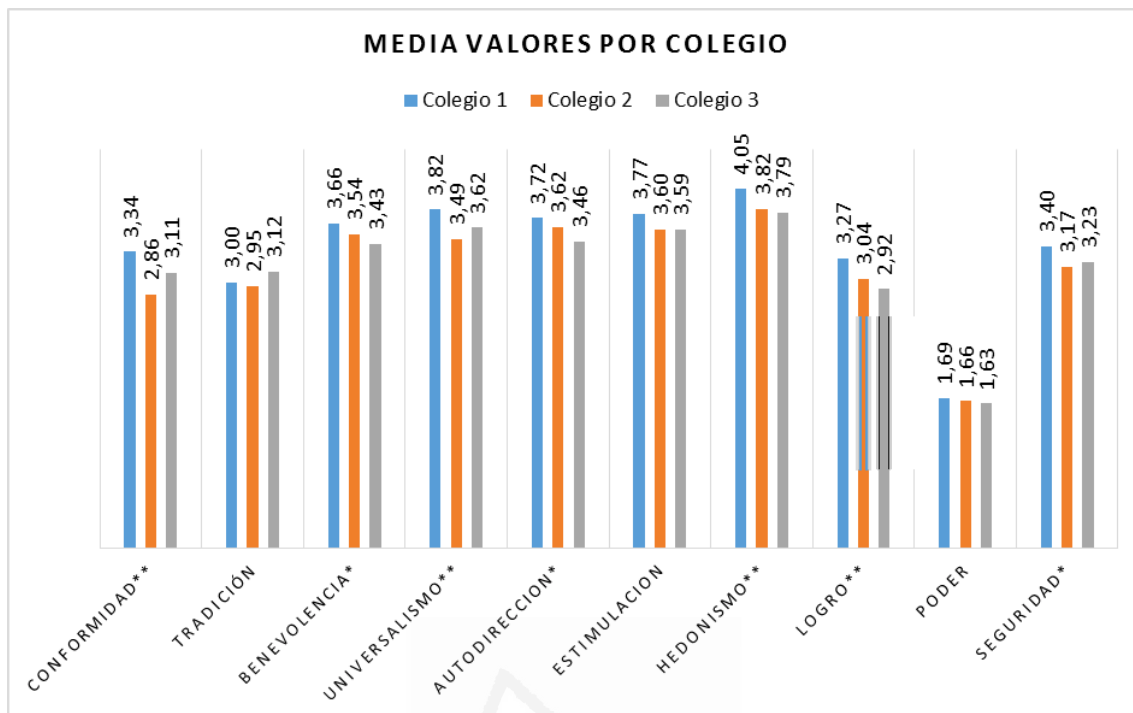


Figura 47. Media valores por institución educativa

Se encuentra una correlación significativa entre las Instituciones Educativas en los tipos de valores Conformidad, Hedonismo, Universalismo y Logro.

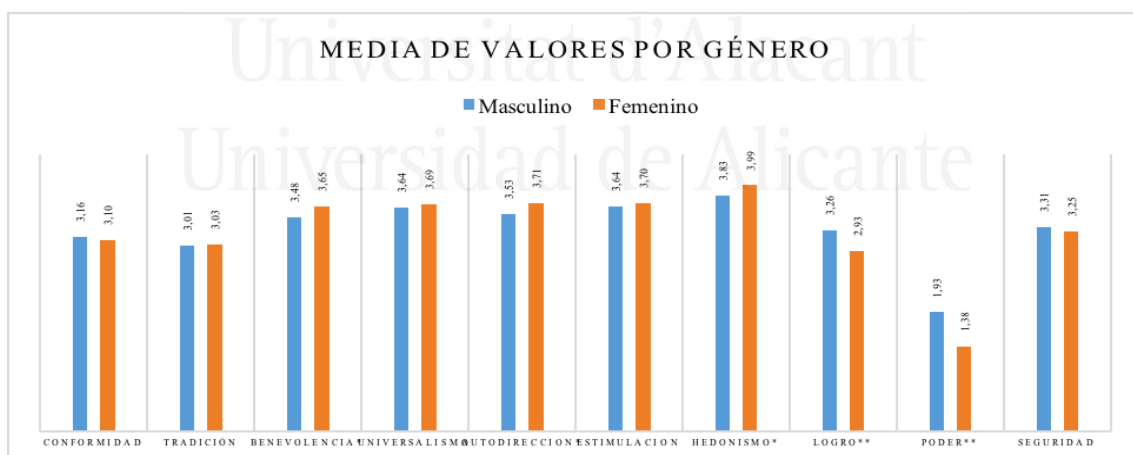


Figura 48. Media valores por género

Se encuentra una correlación significativa entre el género masculino y los tipos de valores Logro y Poder, lo cual se explica desde los patrones culturales; y entre el género femenino y los tipos de valores Benevolencia y Hedonismo. El primero, da cuenta de las pautas culturales sobre el papel de la mujer y sus características, y el

segundo podría estar relacionado con el momento del ciclo vital y las negociaciones contemporáneas sobre las concepciones de género.

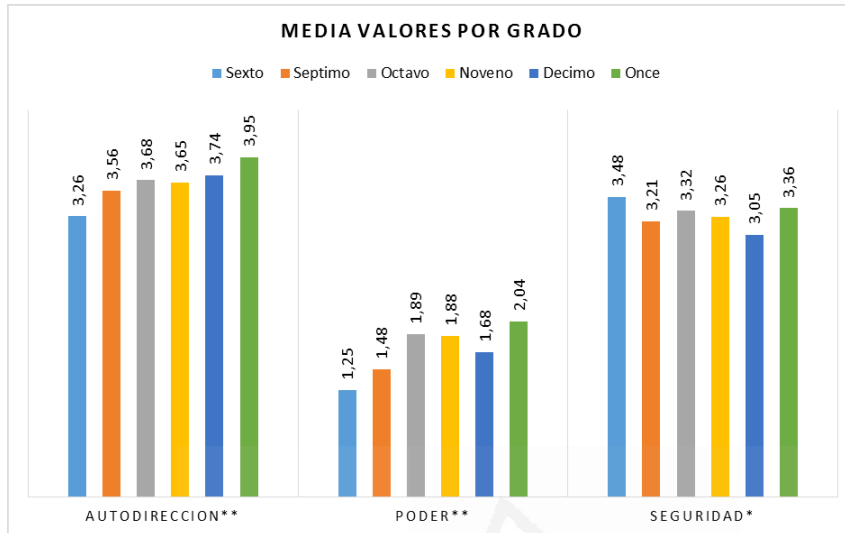


Figura 49. Media valores por grado

Se encuentra una correlación significativa entre los tipos de valores Autodirección y Poder y el grado once, lo cual se puede analizar desde el momento del ciclo vital (tránsito a la adultez) y el proyecto de vida que se empieza a plantear. De igual manera, se evidencia una correlación significativa entre el tipo de valor Seguridad y el grado sexto, lo que se explica a partir de las del tránsito entre primaria (infancia) a bachillerato, lo que implica mantener concepciones sobre el orden y la higiene.

Tabla 53.

Media valores y tipo de religión

Tipos de Valores	Religión	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Conformidad	Católica	342	3,1404	0,83128	0,04495	3,0519	3,2288	0,75	5
	Otras	77	3,2662	0,95226	0,10852	3,0501	3,4824	0,75	5
	Ninguna	27	2,9352	0,92141	0,17733	2,5707	3,2997	0,5	4,5
	No se	32	2,9141	0,92154	0,16291	2,5818	3,2463	1,25	4,25
	Total	478	3,1339	0,86503	0,03957	3,0561	3,2116	0,5	5
Tradición	Católica	342	3,0387	0,84251	0,04556	2,9491	3,1284	0	5
	Otras	77	3,0519	0,8568	0,09764	2,8575	3,2464	1,25	4,75
	Ninguna	27	2,6667	0,88252	0,16984	2,3176	3,0158	1,25	4,5

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

	No se	32	3	0,98579	0,17426	2,6446	3,3554	1,25	4,75
	Total	478	3,0173	0,85879	0,03928	2,9401	3,0944	0	5
Benevolencia	Católica	342	3,5541	0,84373	0,04562	3,4644	3,6438	0	5
	Otras	77	3,6429	0,82361	0,09386	3,4559	3,8298	1	5
	Ninguna	27	3,5556	0,59781	0,11505	3,3191	3,792	2,25	4,5
	No se	32	3,4531	1,0747	0,18998	3,0657	3,8406	1,25	5
	Total	478	3,5617	0,84465	0,03863	3,4858	3,6376	0	5
Universalism									
o	Católica	342	3,674	0,78891	0,04266	3,5901	3,7579	1,5	5
	Otras	77	3,6104	0,89737	0,10226	3,4067	3,8141	0,83	5
	Ninguna	27	3,858	0,86566	0,1666	3,5156	4,2005	1,83	5
	No se	32	3,5208	0,89977	0,15906	3,1964	3,8452	1,5	4,83
	Total	478	3,6639	0,81898	0,03746	3,5903	3,7375	0,83	5
Autodirecció									
n	Católica	342	3,6287	0,84519	0,0457	3,5388	3,7185	0,25	5
	Otras	77	3,6299	0,82976	0,09456	3,4415	3,8182	1,25	5
	Ninguna	27	3,787	0,68887	0,13257	3,5145	4,0595	2,5	5
	No se	32	3,3281	1,21223	0,21429	2,8911	3,7652	1,25	5
	Total	478	3,6177	0,8655	0,03959	3,5399	3,6955	0,25	5
Estimulación	Católica	342	3,6784	0,971	0,05251	3,5751	3,7816	0	5
	Otras	77	3,6407	0,93309	0,10634	3,4289	3,8525	1	5
	Ninguna	27	3,642	0,92877	0,17874	3,2746	4,0094	1,67	5
	No se	32	3,6771	1,08586	0,19196	3,2856	4,0686	1,33	5
	Total	478	3,6702	0,9678	0,04427	3,5832	3,7571	0	5
Hedonismo	Católica	342	3,8899	0,8645	0,04675	3,7979	3,9818	1	5
	Otras	77	3,9913	0,88021	0,10031	3,7916	4,1911	1,33	5
	Ninguna	27	3,9012	0,76132	0,14652	3,6001	4,2024	2	5
	No se	32	3,9271	0,95315	0,16849	3,5834	4,2707	2	5
	Total	478	3,9093	0,86588	0,0396	3,8315	3,9872	1	5
Logro	Católica	342	3,0753	0,97231	0,05258	2,9719	3,1787	0	5
	Otras	77	3,2468	0,92702	0,10564	3,0363	3,4572	1	5
	Ninguna	27	3,2963	1,01204	0,19477	2,8959	3,6966	1,5	5
	No se	32	2,9297	1,15569	0,2043	2,513	3,3464	0,75	5
	Total	478	3,1056	0,98153	0,04489	3,0174	3,1939	0	5
Poder	Católica	342	1,6764	0,98501	0,05326	1,5716	1,7812	0	4,67
	Otras	77	1,5974	0,9277	0,10572	1,3868	1,808	0	3,67
	Ninguna	27	2	0,91521	0,17613	1,638	2,362	0,33	3,67
	No se	32	1,4375	0,93302	0,16494	1,1011	1,7739	0	3,33

	Total	478	1,666	0,97141	0,04443	1,5787	1,7533	0	4,67
Seguridad	Católica	342	3,293	0,84777	0,04584	3,2028	3,3832	1	5
	Otras	77	3,2494	0,96962	0,1105	3,0293	3,4694	0,8	5
	Ninguna	27	3,3037	0,95816	0,1844	2,9247	3,6827	0,8	4,8
	No se	32	3,2625	0,92623	0,16374	2,9286	3,5964	0,8	5
	Total	478	3,2845	0,87732	0,04013	3,2057	3,3634	0,8	5

6.5 Correlación resultados Escala de percepción de inclusión de grupo y Cuestionario Retrato de Valores Estudiantes

6.5.1 Institución Educativa 1.

Tabla 54.

Correlación valores e inclusión estudiantes

Institución Educativa 1	Pertenencia	Afecto	Espacio Autenticidad	Valor Autenticidad
Conformidad	-,037	,091	-,011	,074
Tradición	,073	,081	-,005	,115
Benevolencia	,080	,146*	,132	,146*
Universalismo	,157*	,148*	,188**	,174*
Autodirección	-,039	-,076	,045	,005
Estimulación	,053	,019	,087	,114
Hedonismo	,088	,026	,133	,123
Logro	,009	-,031	,057	,006
Poder	-,048	-,024	-,022	-,063
Seguridad	,170*	,246**	,131	,149*

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Se encuentra una correlación significativa entre el tipo de valor Universalismo y las subescalas Pertenencia, Afecto, Espacio para Autenticidad y Valor de Autenticidad, y, el tipo de valor Seguridad y las subescalas Pertenencia, Afecto y Valor de Autenticidad.

6.5.2 Institución Educativa 2.

Tabla 55.

Correlación valores e inclusión estudiantes

Institución Educativa 2	Pertenencia	Afecto	Espacio Autenticidad	Valor Autenticidad
Conformidad	-,097	-,094	-,127	-,024
Tradición	-,070	-,050	-,018	,009
Benevolencia	,051	,021	,012	,016
Universalismo	-,045	-,016	,050	,054
Autodirección	,062	,087	,130	,096
Estimulación	,119	,040	-,048	,059
Hedonismo	,064	,077	,051	,092
Logro	-,054	-,005	-,084	-,030
Poder	-,015	,058	-,037	-,015
Seguridad	-,109	-,111	-,088	-,053

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

No se encuentra una correlación significativa entre los tipos de valores y las subescalas de Percepción de Inclusión de Grupo.

6.5.3 Institución Educativa 3.

Tabla 56.

Correlación valores e inclusión estudiantes

Institución Educativa 3	Pertenencia	Afecto	Espacio Autenticidad	Valor Autenticidad
Conformidad	,054	,071	,084	,041
Tradición	-,014	-,049	,020	,006
Benevolencia	-,021	,042	,025	,028
Universalismo	-,089	-,063	-,092	-,099
Autodirección	,157	,172*	,047	,056
Estimulación	,144	,224**	,107	,135
Hedonismo	,095	,115	,049	,072
Logro	,125	,142	,074	,072

Poder	,076	,094	,015	,012
Seguridad	,054	,087	,028	,077

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Se encuentra una correlación significativa entre los tipos de valores Autodirección y Estimulación y la subescala Afecto.

6.5.4 Correlaciones generales.

Tabla 57.

Correlación entre tipo de valores

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1. Conformidad	alpha									
2. Tradición	,438**	alpha								
3. Benevolencia	,398**	,325**	Alpha							
4. Universalismo	,452**	,374**	,518**	Alpha						
5. Autodirección	,161**	,203**	,267**	,445**	Alpha					
6. Estimulación	,152**	,120**	,297**	,319**	,489**	alpha				
7. Hedonismo	,228**	,188**	,327**	,344**	,419**	,598**	alpha			
8. Logro	,298**	,126**	,284**	,243**	,323**	,336**	,370**	Alpha		
9. Poder	,077	-,051	,012	,044	,231**	,227**	,160**	,416**	Alpha	
0. Seguridad	,509**	,396**	,425**	,499**	,295**	,341**	,340**	,314**	,136**	Alpha

** . La correlación Pearson es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 58.

Correlación unidades de inclusión

	Pertenencia	Afecto	Espacio Autenticidad	Valor Autenticidad
Pertenencia	Alpha			
Afecto	,736**	Alpha		
Espacio Autenticidad	,708**	,671**	Alpha	
Valor Autenticidad	,762**	,722**	,825**	Alpha

** . La correlación Pearson es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 59.

Correlación valores e inclusión general

Valores	Percepción de Inclusión			
	Pertenencia	Afecto	Espacio Autenticidad	Valor Autenticidad
Conformidad	-,011	,024	-,014	,034
Tradición	,000	,001	-,008	,050
Benevolencia	,054	,084	,077	,081
Universalismo	,029	,031	,063	,054
Autodirección	,060	,050	,081	,052
Estimulación	,109*	,085	,056	,105*
Hedonismo	,096*	,072	,091*	,102*
Logro	,038	,028	,033	,019
Poder	,002	,036	-,013	-,026
Seguridad	,056	,082	,036	,066

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Se encuentra una correlación significativa entre los tipos de valores Estimulación y Hedonismo y las subescalas Pertenencia, Espacio para Autenticidad y Valor de Autenticidad.

6.1 Resultados Cuestionario Retrato de Valores Profesores

6.1.1 Institución Educativa 1.

Tabla 60.

Recuento valores profesores

Institución educativa 1	No se parece a mi		Se parece un poco a mi		Se parece mucho a mi	
	nada a mi	parece a mi	mi	algo a mi	mi	mucho a mi
V07 Conformidad	7,1%	28,6%	14,3%	21,4%	21,4%	7,1%
V16 Conformidad	7,1%	0,0%	7,1%	21,4%	42,9%	21,4%
V28 Conformidad	7,1%	7,1%	0,0%	35,7%	35,7%	14,3%
V36 Conformidad	0,0%	7,1%	0,0%	35,7%	28,6%	28,6%
V09 Tradición	14,3%	28,6%	21,4%	14,3%	14,3%	7,1%
V20 Tradición	14,3%	14,3%	14,3%	7,1%	28,6%	21,4%

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

V25 Tradición	7,1%	14,3%	14,3%	35,7%	28,6%	0,0%
V38 Tradición	0,0%	0,0%	7,1%	28,6%	35,7%	28,6%
V12 Benevolencia	0,0%	0,0%	7,1%	0,0%	64,3%	28,6%
V18 Benevolencia	0,0%	0,0%	14,3%	21,4%	28,6%	35,7%
V27 Benevolencia	7,1%	7,1%	7,1%	42,9%	28,6%	7,1%
V33 Benevolencia	0,0%	14,3%	7,1%	42,9%	21,4%	14,3%
V03 Universalismo	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%	21,4%	71,4%
V08 Universalismo	7,1%	0,0%	7,1%	21,4%	28,6%	35,7%
V19 Universalismo	0,0%	0,0%	7,1%	0,0%	14,3%	78,6%
V23 Universalismo	0,0%	0,0%	7,1%	0,0%	71,4%	21,4%
V29 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	7,1%	50,0%	42,9%
V40 Universalismo	0,0%	7,1%	14,3%	14,3%	28,6%	35,7%
V01 Autodirección	0,0%	0,0%	0,0%	7,1%	21,4%	71,4%
V11 Autodirección	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	35,7%	57,1%
V22 Autodirección	0,0%	0,0%	0,0%	35,7%	14,3%	50,0%
V34 Autodirección	0,0%	0,0%	0,0%	42,9%	7,1%	50,0%
V06 Estimulación	0,0%	0,0%	7,1%	21,4%	28,6%	42,9%
V15 Estimulación	14,3%	0,0%	14,3%	35,7%	28,6%	7,1%
V30 Estimulación	7,1%	0,0%	14,3%	35,7%	28,6%	14,3%
V10 Hedonismo	0,0%	7,1%	21,4%	28,6%	21,4%	21,4%
V26 Hedonismo	0,0%	21,4%	7,1%	7,1%	14,3%	50,0%
V37 Hedonismo	0,0%	0,0%	0,0%	28,6%	21,4%	50,0%
V04 Logro	7,1%	35,7%	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%
V13 Logro	14,3%	7,1%	21,4%	7,1%	28,6%	21,4%
V24 Logro	21,4%	21,4%	21,4%	28,6%	0,0%	7,1%
V32 Logro	7,1%	7,1%	0,0%	14,3%	21,4%	50,0%
V02 Poder	14,3%	21,4%	14,3%	28,6%	14,3%	7,1%
V17 Poder	14,3%	28,6%	28,6%	14,3%	14,3%	0,0%
V39 Poder	0,0%	28,6%	0,0%	28,6%	21,4%	21,4%
V05 Seguridad	0,0%	21,4%	7,1%	28,6%	14,3%	28,6%
V14 Seguridad	7,1%	0,0%	0,0%	28,6%	28,6%	35,7%
V21 Seguridad	0,0%	0,0%	7,1%	14,3%	28,6%	50,0%
V31 Seguridad	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	28,6%	57,1%
V35 Seguridad	7,1%	0,0%	0,0%	28,6%	21,4%	42,9%

Con respecto al tipo de valor Conformidad, se encuentra un aspecto a destacar relacionado con la puntuación del ítem referido al seguimiento de reglas y órdenes, el cual se registra bajo con respecto a los otros ítems del grupo en particular el 16 que se

refiere al comportarse correctamente y no molestar a los demás; esto podría analizarse desde la diferenciación que hacen los participantes acerca del seguimiento irreflexivo de órdenes ciega, sobre todo en un contexto público, mientras se pondera como importante el comportamiento adecuado y cómo los otros lo juzgan, teniendo en cuenta el rol que cumplen los profesores en la institución como ejemplo y guía.

En Tradición se presenta la misma dinámica en los ítems 9 y 38, el primero referido al no pedir más de lo que se tiene, el cual puntúa bajo y el 38 que indica la humildad y la modestia con puntuaciones mayores, lo cual se puede explicar desde la negociación entre el poder ambicionar dentro de los límites culturalmente aceptables de la moralidad. De allí la coincidencia con los datos acerca de Logro en donde el ítem sobre la importancia de ser ambicioso, el cual puntúa bajo mientras que el ítem referido al progreso registra puntuaciones altas. Pareciera que se hace una diferenciación entre la ambición y el progreso.

Con respecto a Benevolencia se encuentra que si bien el conjunto de ítems puntúa alto, se presenta el mismo movimiento, el ítem referido a la ayuda a otros puntúa alto, mientras que se identifica una diferencia con el ítem relacionado con responder a las necesidades de los demás, así se infieren unos límites de la benevolencia desde la perspectiva de los profesores.

En Universalismo se encuentran puntuaciones altas en todos los ítems con una leve variación en la referencia al cuidado de la naturaleza.

De igual manera, Autodirección presenta registros altos en el conjunto de ítems, con una leve variación en aquellos referidos a la curiosidad, el interés por varias cosas, la independencia y autosuficiencia, lo cual podría relacionarse con las variables que atraviesan la carrera docente en el país en el ámbito público (tiempos, remuneración, vocación) y con la necesidad de apoyo social que tienen su origen cultural.

La Estimulación presenta puntuaciones altas excepto en el ítem 15 que se refiere al riesgo y a la aventura, aspecto que puede explicarse desde el momento del ciclo vital de la mayoría de los profesores (adulthood media). Estos datos se conectan con los resultados sobre Hedonismo, en donde los ítems referidos a la diversión y al tiempo de dedicación para sí mismo.

En Poder se encuentran puntuaciones distribuidas en los diferentes rangos, encontrando una leve variación en el ítem referido al liderazgo y toma de decisiones, el cual puntúa alto.

Finalmente, en Seguridad se encuentran puntuaciones altas en el conjunto de ítems con una leve variación en aquel referido a la importancia de vivir en sitios seguros, lo cual se puede explicar desde las condiciones sociales, económicas y políticas del país.

Tabla 61.

Media valores profesores

Institución educativa						Desviación
1	N	Mínimo	Máximo	Media	estándar	
Conformidad	14	,50	4,00	3,25	,88	
Tradición	14	2,00	4,25	2,86	,59	
Benevolencia	14	2,50	4,25	3,54	,52	
Universalismo	14	3,00	5,00	4,15	,55	
Autodirección	14	3,50	5,00	4,30	,52	
Estimulación	14	1,00	5,00	3,38	1,17	
Hedonismo	14	2,33	5,00	3,71	,90	
Logro	14	,50	5,00	2,75	1,20	
Poder	14	,67	4,00	2,40	1,16	
Seguridad	14	2,80	5,00	3,90	,73	

De esta manera, se encuentra una media superior en los tipos de valores Autodirección y Universalismo, y una media inferior en Poder, Logro y Tradición. Lo cual se puede explicar por el rol que representan los profesores, su ciclo vital y las negociaciones que realizan con respecto a las normas y las posibilidades de crecer profesionalmente en un contexto económico y social.

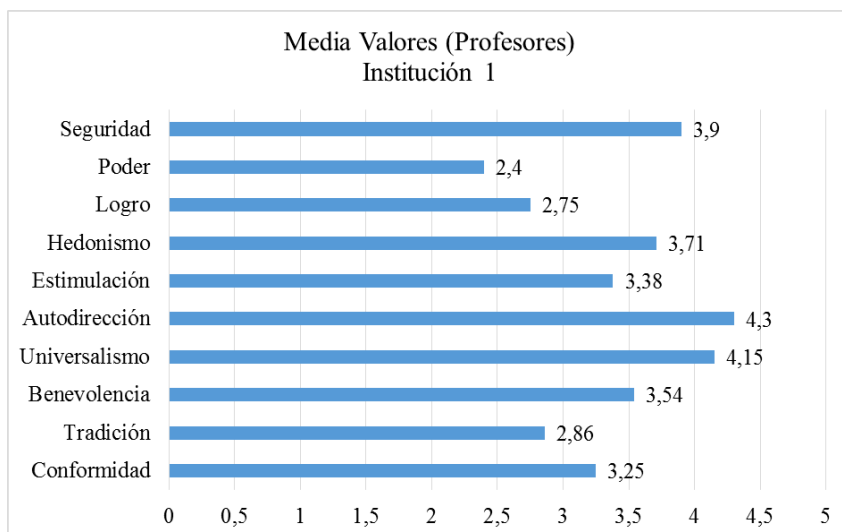


Figura 50. Media valores profesores

En los profesores de la Institución Educativa 1 se encuentra que el tipo de valor Autodirección presenta un mayor porcentaje con una media de 4,3, seguido por Universalismo con 4,15, Seguridad con 3,9, Hedonismo con 3,71, Benevolencia con 3,54, Estimulación con 3,38, Conformidad con 3,25, Tradición con 2,86, Logro con 2,75 y, finalmente Poder con 2,4.

En consecuencia, es posible identificar aspectos relacionados con las características del rol de los profesores en un contexto de educación pública en un país con características económicas, culturales, sociales y políticas que determinan las comprensiones sobre las proyecciones profesionales, laborales y personales. Esto, aporta a la comprensión de la inclusión en tanto que indica elementos de los valores de los profesores que parecen reflejar las posturas contemporáneas sobre la inclusión, convirtiéndose así en un soporte.

6.1.2 Institución Educativa 2.

Tabla 62.

Recuento valores profesores

	No se parece nada a mi	No parece a mi	Se parece un poco a mi	Se parece algo a mi	Se parece a mi	Se parece mucho a mi
Institución educativa parece						
2						
V07 Conformidad	8,7%	17,4%	17,4%	21,7%	17,4%	17,4%

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

V16 Conformidad	0,0%	17,4%	21,7%	43,5%	17,4%	0,0%
V28 Conformidad	0,0%	0,0%	0,0%	17,4%	34,8%	47,8%
V36 Conformidad	0,0%	0,0%	4,3%	21,7%	30,4%	43,5%
V09 Tradición	4,3%	52,2%	17,4%	17,4%	8,7%	0,0%
V20 Tradición	4,3%	13,0%	17,4%	39,1%	21,7%	4,3%
V25 Tradición	0,0%	8,7%	21,7%	30,4%	30,4%	8,7%
V38 Tradición	0,0%	0,0%	13,0%	17,4%	39,1%	30,4%
V12 Benevolencia	0,0%	0,0%	0,0%	17,4%	30,4%	52,2%
V18 Benevolencia	0,0%	0,0%	8,7%	17,4%	39,1%	34,8%
V27 Benevolencia	0,0%	0,0%	4,3%	21,7%	52,2%	21,7%
V33 Benevolencia	4,3%	0,0%	17,4%	26,1%	39,1%	13,0%
V03 Universalismo	4,3%	0,0%	4,3%	4,3%	26,1%	60,9%
V08 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	21,7%	43,5%	34,8%
V19 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	30,4%	65,2%
V23 Universalismo	4,3%	0,0%	17,4%	17,4%	26,1%	34,8%
V29 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	34,8%	52,2%
V40 Universalismo	0,0%	0,0%	13,0%	13,0%	39,1%	34,8%
V01 Autodirección	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%	39,1%	47,8%
V11 Autodirección	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	39,1%	56,5%
V22 Autodirección	0,0%	0,0%	21,7%	13,0%	30,4%	34,8%
V34 Autodirección	0,0%	0,0%	4,3%	4,3%	43,5%	47,8%
V06 Estimulación	0,0%	4,3%	8,7%	30,4%	26,1%	30,4%
V15 Estimulación	13,0%	21,7%	26,1%	17,4%	13,0%	8,7%
V30 Estimulación	4,3%	4,3%	21,7%	26,1%	21,7%	21,7%
V10 Hedonismo	0,0%	4,3%	13,0%	17,4%	47,8%	17,4%
V26 Hedonismo	0,0%	4,3%	13,0%	34,8%	43,5%	4,3%
V37 Hedonismo	0,0%	8,7%	0,0%	34,8%	34,8%	21,7%
V04 Logro	8,7%	30,4%	21,7%	17,4%	13,0%	8,7%
V13 Logro	17,4%	26,1%	13,0%	30,4%	8,7%	4,3%
V24 Logro	13,0%	30,4%	17,4%	26,1%	13,0%	0,0%
V32 Logro	0,0%	8,7%	13,0%	21,7%	39,1%	17,4%
V02 Poder	17,4%	47,8%	21,7%	13,0%	0,0%	0,0%
V17 Poder	26,1%	30,4%	17,4%	17,4%	4,3%	4,3%
V39 Poder	4,3%	4,3%	26,1%	17,4%	34,8%	13,0%
V05 Seguridad	8,7%	0,0%	26,1%	26,1%	21,7%	17,4%
V14 Seguridad	0,0%	4,3%	30,4%	26,1%	17,4%	21,7%
V21 Seguridad	0,0%	0,0%	0,0%	17,4%	47,8%	34,8%
V31 Seguridad	0,0%	8,7%	13,0%	21,7%	30,4%	26,1%

V35 Seguridad	4,3%	0,0%	13,0%	21,7%	43,5%	17,4%
---------------	------	------	-------	-------	-------	-------

El recuento en las respuestas de los profesores de la Institución Educativa 2, indican que en el tipo de valor Conformidad, prevalecen las puntuaciones altas en las referencias al respeto por los padres y la amabilidad, frente a las acepciones al seguimiento irreflexivo de órdenes y al permanente comportamiento correcto, lo cual indica una negociación entre lo culturalmente establecido como adecuado y los límites de la obediencia.

En tradición se encuentran registros bajos en los ítems referidos a la aceptación de lo que se tiene y a la importancia de las creencias religiosas, mientras que la humildad y la modestia aparecen con puntuaciones altas, lo cual parece indicar una negociación entre la posibilidad de ambicionar lo cual también ha estado conectado con el imperativo religioso predominante en el país (Catolicismo) y los marcos morales de dicha ambición. Esto, se conecta con los datos sobre Logro, los cuales presentan puntuaciones bajas excepto en el ítem referido al progreso; y con los datos sobre Poder, que aunque también registran bajos, presentan una variación en el ítem relacionado con la toma de decisiones y el liderazgo.

En el tipo de valor Benevolencia se destacan las puntuaciones altas en el conjunto de ítems, con una leve variación en aquel referido al perdón, lo cual se contrasta con los datos sobre la importancia a las creencias religiosas y los límites de la benevolencia. En consonancia con estos datos, Universalismo se presenta con registros altos, y una leve variación en el ítem referido a la promoción de la paz. Esto, sumando a los datos de benevolencia, refleja el impacto en los valores del momento histórico del país en aspectos como la paz, el perdón y la reconciliación.

Autodirección, al igual que en la Institución Educativa 1, presenta puntuaciones altas en el conjunto de los ítems.

En Estimulación se encuentran datos distribuidos presentando una leve variación en el ítem referido a la búsqueda de aventuras y el riesgo, lo cual se conecta con el momento del ciclo vital de los profesores (adultez media). De igual manera en Hedonismo, si bien se encuentran puntuaciones altas, se evidencia una relación con los datos sobre estimulación en los apartados sobre la diversión y el tiempo dedicado al autocuidado, los cuales presentan una ligera diferencia.

Finalmente, en el tipo de valor Seguridad, se evidencian datos distribuidos en las opciones con puntuaciones altas con énfasis especial en el ítem referido al orden y la limpieza.

Tabla 63.

Media valores profesores

Institución educativa 2	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Conformidad	23	2,00	4,75	3,45	,63
Tradición	23	1,50	4,25	2,86	,69
Benevolencia	23	2,50	5,00	3,90	,63
Universalismo	23	3,33	5,00	4,17	,57
Autodirección	23	3,25	5,00	4,25	,64
Estimulación	23	,67	5,00	3,04	1,19
Hedonismo	23	1,33	5,00	3,51	,82
Logro	23	,50	4,00	2,40	,88
Poder	23	,33	4,00	2,00	,95
Seguridad	23	2,00	5,00	3,50	,69

De esta manera, se encuentra una media superior en los tipos de valor Autodirección y Universalismo y una media inferior en Tradición, Logro y Poder. Lo cual aporta información para la comprensión del perfil de los profesores teniendo en cuenta su rol en una institución en el marco de la educación pública. Así, el Universalismo podría aportar a la gestión de la inclusión y la Autodirección en el empoderamiento de los actores de la escuela en estos procesos.

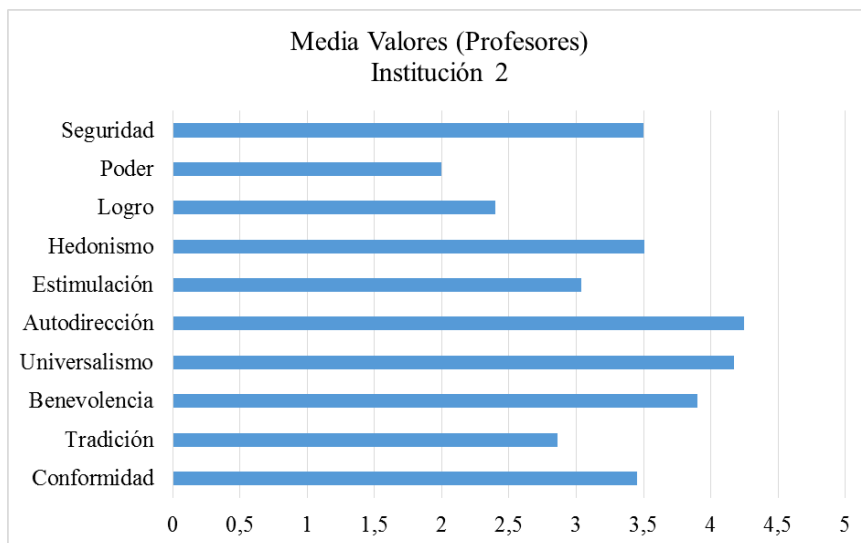


Figura 51. Media valores profesores

En los profesores de la Institución Educativa 2 se encuentra que el tipo de valor Autodirección presenta un mayor porcentaje con una media de 4,25, seguido por Universalismo con 4,17, Benevolencia con 3,90, Hedonismo con 3,51, Seguridad con 3,50, Conformidad con 3,45, Estimulación con 3,04, Tradición con 2,86, Logro con 2,40 y, finalmente Poder con 2,00.

Se evidencia una coincidencia con la información de la Institución Educativa 2, lo cual empieza a representar regularidades en el perfil de los profesores de este tipo de instituciones y las consecuencias para la gestión de la inclusión.

6.1.3 Institución Educativa 3.

Tabla 64.

Recuento valores profesores

Institución educativa 3	No se parece en nada a mi		Se parece un poco a mi		Se parece mucho a mi	
	No parece	Se parece	No parece	Se parece	No parece	Se parece
V07 Conformidad	13,3%	20,0%	20,0%	6,7%	26,7%	13,3%
V16 Conformidad	0,0%	6,7%	6,7%	26,7%	53,3%	6,7%
V28 Conformidad	0,0%	6,7%	6,7%	6,7%	40,0%	40,0%
V36 Conformidad	0,0%	0,0%	13,3%	26,7%	20,0%	40,0%
V09 Tradición	0,0%	20,0%	20,0%	26,7%	20,0%	13,3%

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

V20 Tradición	0,0%	6,7%	13,3%	33,3%	26,7%	20,0%
V25 Tradición	0,0%	26,7%	33,3%	26,7%	13,3%	0,0%
V38 Tradición	0,0%	0,0%	6,7%	20,0%	40,0%	33,3%
V12 Benevolencia	0,0%	6,7%	0,0%	13,3%	46,7%	33,3%
V18 Benevolencia	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	53,3%	46,7%
V27 Benevolencia	0,0%	13,3%	13,3%	13,3%	40,0%	20,0%
V33 Benevolencia	0,0%	0,0%	6,7%	13,3%	40,0%	40,0%
V03 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%
V08 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	6,7%	53,3%	40,0%
V19 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	26,7%	73,3%
V23 Universalismo	0,0%	0,0%	6,7%	13,3%	46,7%	33,3%
V29 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	6,7%	46,7%	46,7%
V40 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	53,3%	26,7%
V01 Autodirección	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	46,7%	53,3%
V11 Autodirección	0,0%	0,0%	13,3%	6,7%	20,0%	60,0%
V22 Autodirección	0,0%	0,0%	6,7%	13,3%	46,7%	33,3%
V34 Autodirección	0,0%	0,0%	13,3%	0,0%	33,3%	53,3%
V06 Estimulación	0,0%	0,0%	6,7%	13,3%	33,3%	46,7%
V15 Estimulación	6,7%	13,3%	20,0%	26,7%	26,7%	6,7%
V30 Estimulación	6,7%	6,7%	13,3%	20,0%	20,0%	33,3%
V10 Hedonismo	0,0%	0,0%	20,0%	26,7%	26,7%	26,7%
V26 Hedonismo	6,7%	6,7%	6,7%	26,7%	26,7%	26,7%
V37 Hedonismo	0,0%	0,0%	13,3%	13,3%	40,0%	33,3%
V04 Logro	0,0%	13,3%	20,0%	13,3%	33,3%	20,0%
V13 Logro	6,7%	20,0%	13,3%	20,0%	26,7%	13,3%
V24 Logro	13,3%	33,3%	6,7%	20,0%	13,3%	13,3%
V32 Logro	0,0%	20,0%	20,0%	13,3%	40,0%	6,7%
V02 Poder	6,7%	20,0%	40,0%	26,7%	0,0%	6,7%
V17 Poder	26,7%	33,3%	6,7%	6,7%	20,0%	6,7%
V39 Poder	0,0%	33,3%	20,0%	6,7%	40,0%	0,0%
V05 Seguridad	0,0%	0,0%	33,3%	6,7%	26,7%	33,3%
V14 Seguridad	6,7%	6,7%	13,3%	13,3%	33,3%	26,7%
V21 Seguridad	0,0%	6,7%	0,0%	13,3%	53,3%	26,7%
V31 Seguridad	0,0%	0,0%	13,3%	33,3%	40,0%	13,3%
V35 Seguridad	0,0%	6,7%	6,7%	20,0%	33,3%	33,3%

En el recuento de los datos obtenidos en los profesores de la Institución Educativa 3, se encuentra que en el tipo de valor Conformidad presenta puntajes altos

en los ítems referidos al respeto a los padres y a la amabilidad con otros, mientras que aquellos referidos a la obediencia y el comportamiento correcto presentan registros bajos.

En los datos sobre tradición, predominan las puntuaciones bajas, excepto en el ítem relacionado con la humildad y modestia, lo cual se puede analizar desde las pautas culturales sobre lo moralmente aceptable en el marco de la religión, ítem que presentan también una distribución en los puntajes superiores.

En Benevolencia, se encuentran registros altos en el conjunto de ítems con una variación leve en aquel referido a la respuesta de las necesidades de los demás, lo cual podría indicar el límite de dichas acciones de benevolencia.

Los datos acerca de Universalismo muestran una contundencia en este tipo de valor, ya que todos los ítems del conjunto registran puntuaciones altas.

De igual manera en Autodirección se evidencia una clara tendencia con puntuaciones altas en los criterios superiores.

En relación a la Estimulación se encuentran datos distribuidos en los criterios, reflejando una variación con puntuaciones más bajas en el ítem sobre el riesgo y la aventura, lo cual coincide con el ciclo vital de los profesores participantes (adultez media), aspecto que contrasta con los datos sobre Hedonismo, en donde si bien las puntuaciones se agrupan en los criterios superiores, se refleja una leve variación en los ítems referidos al placer y el tiempo destinado al autocuidado.

En Logro se encuentran datos distribuidos en los diferentes criterios, se destacan el éxito y la demostración de habilidades en términos más frecuentes y en menor medida la ambición y la independencia, lo cual se relaciona con las tensiones culturalmente establecidas acerca de la humildad y las necesidades de logro. En ese sentido se conecta con los datos de Poder, ya que el único ítem del grupo que presenta una variación con una puntuación levemente mayor es el referido a la toma de decisiones y liderazgo.

Finalmente en Seguridad, se encuentra que el ítem referido con la posibilidad de vivir en lugares seguros puntúa menos en relación con los otros ítems del grupo, de ahí la posible conexión con la situación histórica del país.

Tabla 65.

Media valores profesores

Institución educativa 3	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Conformidad	15	1,75	4,75	3,47	,95
Tradición	15	2,00	4,25	3,13	,66
Benevolencia	15	2,50	5,00	4,00	,76
Universalismo	15	3,33	5,00	4,38	,44
Autodirección	15	2,75	5,00	4,28	,71
Estimulación	15	,67	5,00	3,44	1,09
Hedonismo	15	1,67	5,00	3,64	,94
Logro	15	,75	4,50	2,82	1,20
Poder	15	,33	4,00	2,16	1,15
Seguridad	15	2,20	5,00	3,65	,73

De esta manera, se encuentra que los tipos de valores Universalismo, Autodirección y Benevolencia presentan medias superiores frente a Poder y Logro. Así, se pueden inferir características de los profesores en el marco de procesos de inclusión, destacando que en la literatura sobre el tema las características relacionadas con la equidad, la igualdad, la solidaridad son requeridas para trabajar el tema. De otro lado el Poder y el Logro están condicionados cultural, social y económicamente.

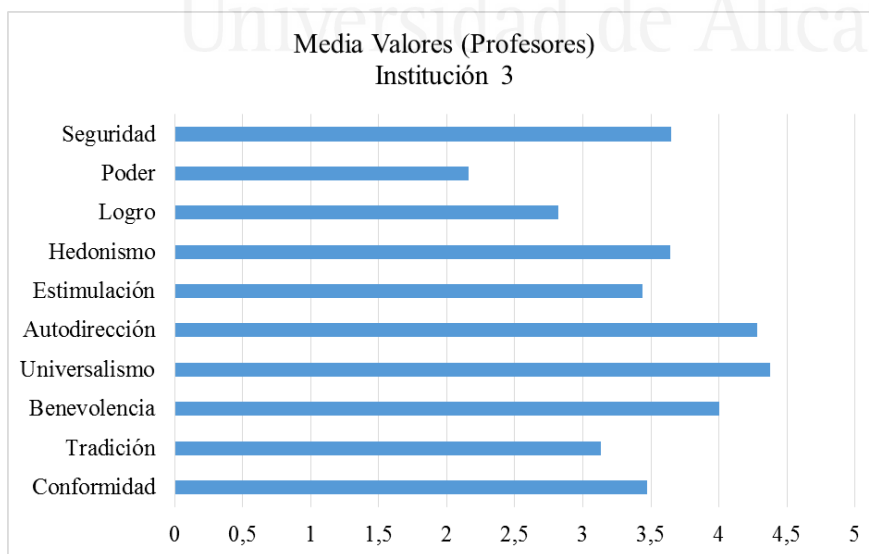


Figura 52. Media valores profesores

En los profesores de la Institución Educativa 3 se encuentra que el tipo de valor Universalismo presenta un mayor porcentaje con una media de 4,8, seguido por Autodirección con 4,28, Benevolencia con 4,00, Seguridad con 3,65, Hedonismo con 3,64, Conformidad con 3,47, Estimulación con 3,44, Tradición con 3,13 y, Logro con 2,82 y finalmente Poder con 2,16.

En consecuencia, los datos descritos presentan un panorama que desencadena preguntas acerca del papel de los profesores en el desarrollo de la inclusión en la Institución Educativa, teniendo en cuenta el tipo de valores que orientan sus acciones.

6.1.4 Resultados generales Retrato de Valores Profesores.

Tabla 66.

Recuento valores profesores

Instituciones educativas	No parece nada a mi	se en No parece a mi	Se se un poco a mi	parece a Se algo a mi	parece a Se mi	parece a Se mucho a mi
V07 Conformidad	9,6%	21,2%	17,3%	17,3%	21,2%	13,5%
V16 Conformidad	1,9%	9,6%	13,5%	32,7%	34,6%	7,7%
V28 Conformidad	1,9%	3,8%	1,9%	19,2%	36,5%	36,5%
V36 Conformidad	0,0%	1,9%	5,8%	26,9%	26,9%	38,5%
V09 Tradición	5,8%	36,5%	19,2%	19,2%	13,5%	5,8%
V20 Tradición	5,8%	11,5%	15,4%	28,8%	25,0%	13,5%
V25 Tradición	1,9%	15,4%	23,1%	30,8%	25,0%	3,8%
V38 Tradición	0,0%	0,0%	9,6%	21,2%	38,5%	30,8%
V12 Benevolencia	0,0%	1,9%	1,9%	11,5%	44,2%	40,4%
V18 Benevolencia	0,0%	0,0%	7,7%	13,5%	40,4%	38,5%
V27 Benevolencia	1,9%	5,8%	7,7%	25,0%	42,3%	17,3%
V33 Benevolencia	1,9%	3,8%	11,5%	26,9%	34,6%	21,2%
V03 Universalismo	3,8%	0,0%	1,9%	1,9%	26,9%	65,4%
V08 Universalismo	1,9%	0,0%	1,9%	17,3%	42,3%	36,5%
V19 Universalismo	0,0%	0,0%	1,9%	1,9%	25,0%	71,2%
V23 Universalismo	1,9%	0,0%	11,5%	11,5%	44,2%	30,8%
V29 Universalismo	0,0%	0,0%	0,0%	9,6%	42,3%	48,1%
V40 Universalismo	0,0%	1,9%	9,6%	15,4%	40,4%	32,7%
V01 Autodirección	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%	36,5%	55,8%

V11 Autodirección	0,0%	1,9%	3,8%	3,8%	32,7%	57,7%
V22 Autodirección	0,0%	0,0%	11,5%	19,2%	30,8%	38,5%
V34 Autodirección	0,0%	0,0%	5,8%	13,5%	30,8%	50,0%
V06 Estimulación	0,0%	1,9%	7,7%	23,1%	28,8%	38,5%
V15 Estimulación	11,5%	13,5%	21,2%	25,0%	21,2%	7,7%
V30 Estimulación	5,8%	3,8%	17,3%	26,9%	23,1%	23,1%
V10 Hedonismo	0,0%	3,8%	17,3%	23,1%	34,6%	21,2%
V26 Hedonismo	1,9%	9,6%	9,6%	25,0%	30,8%	23,1%
V37 Hedonismo	0,0%	3,8%	3,8%	26,9%	32,7%	32,7%
V04 Logro	5,8%	26,9%	19,2%	15,4%	19,2%	13,5%
V13 Logro	13,5%	19,2%	15,4%	21,2%	19,2%	11,5%
V24 Logro	15,4%	28,8%	15,4%	25,0%	9,6%	5,8%
V32 Logro	1,9%	11,5%	11,5%	17,3%	34,6%	23,1%
V02 Poder	13,5%	32,7%	25,0%	21,2%	3,8%	3,8%
V17 Poder	23,1%	30,8%	17,3%	13,5%	11,5%	3,8%
V39 Poder	1,9%	19,2%	17,3%	17,3%	32,7%	11,5%
V05 Seguridad	3,8%	5,8%	23,1%	21,2%	21,2%	25,0%
V14 Seguridad	3,8%	3,8%	17,3%	23,1%	25,0%	26,9%
V21 Seguridad	0,0%	1,9%	1,9%	15,4%	44,2%	36,5%
V31 Seguridad	0,0%	3,8%	9,6%	23,1%	32,7%	30,8%
V35 Seguridad	3,8%	1,9%	7,7%	23,1%	34,6%	28,8%

En términos generales, se encuentra que en el tipo de valor Conformidad se presenta una coincidencia entre los profesores de las tres Instituciones Educativas en tanto que en el ítem referido al seguimiento irreflexivo de órdenes asignan puntuaciones bajas, aspecto que se conecta con los datos sobre Poder, en el cual el único ítem con puntuaciones superiores se refiere a la importancia de la toma de decisiones y el liderazgo.

En Tradición se encuentra una tensión entre la importancia que se atribuye a la humildad y modestia más no al conformismo con lo que se tiene.

En Benevolencia y Universalismo se presentan puntuaciones altas en el conjunto de ítems, sin embargo llama la atención los registros no tan contundentes en los ítems relacionados con el perdón y la paz. Así mismo en Seguridad, por la misma razón se destaca el ítem acerca de la importancia de vivir en lugares seguros, lo cual se conecta con la situación histórica del país.

En Autodirección se evidencian puntuaciones altas en el conjunto de ítems, aun así se identifica una característica particular en aquel referido a la curiosidad, lo cual se conecta con los datos de Estimulación y Hedonismo, en los cuales las acepciones al riesgo, la aventura y el placer registran puntuaciones bajas. Esto se conecta con el momento del ciclo vital de los participantes (adultez media) y la organización económica y social de la labor docente.

Si bien, el tipo de valor Logro presenta en conjunto puntuaciones bajas, llama la atención que el ítem relacionado con el progreso se destaca, lo cual implica una negociación entre los significados de ambición y avance.

Tabla 67.

Media general valores profesores

Instituciones educativas	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Conformidad	52	,50	4,75	3,40	,79
Tradición	52	1,50	4,25	2,94	,66
Benevolencia	52	2,50	5,00	3,83	,66
Universalismo	52	3,00	5,00	4,23	,53
Autodirección	52	2,75	5,00	4,27	,62
Estimulación	52	,67	5,00	3,25	1,15
Hedonismo	52	1,33	5,00	3,60	,87
Logro	52	,50	5,00	2,62	1,06
Poder	52	,33	4,00	2,15	1,06
Seguridad	52	2,00	5,00	3,65	,72

De esta manera, en el conjunto de las tres instituciones educativas participantes, se destacan los tipos de valores Autodirección y Universalismo, mientras que Poder, Logro y Tradición presentan medias inferiores.

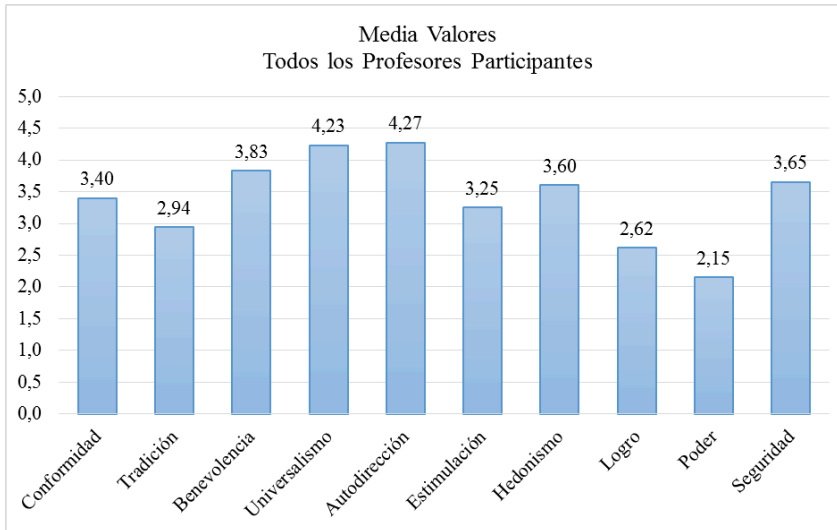


Figura 53. Media general valores profesores

En conclusión se encuentra que el tipo de valor Autodirección presenta un mayor porcentaje con una media de 4,27, seguido por Universalismo con 4,23, Benevolencia con 3,83, Seguridad con 3,65, Hedonismo con 3,60, Conformidad con 3,40, Estimulación con 3,25, Tradición con 2,94, Logro con 2,62 y, finalmente Poder con 2,15.

De esto, es posible derivar algunos interrogantes relacionados con los datos arrojados en las tres instituciones educativas, entre estos se encuentran ¿cómo las características del tipo de valor Universalismo coincide con las apuestas contemporáneas de la inclusión?, ¿cómo la Autodirección implica una oportunidad para la participación y construcción de estrategias de inclusión que se deriven de los profesores en contraste con los datos hallados en Tradición?, ¿en qué formas la Benevolencia se puede convertir en un promotor un obstáculo en la gestión de la inclusión desde perspectivas contemporáneas y a su vez cómo genera una tensión en la fomento del Logro y la Estimulación, dados los resultados en estos tipos de valor?, ¿cómo la situación del país atraviesa las comprensiones sobre las posibilidades de la inclusión teniendo en cuenta las acepciones a la Seguridad encontradas en los resultados?, ¿cómo encajan las perspectivas contemporáneas de la inclusión en las condiciones culturales, económicas, sociales y de ciclo vital de los participantes?

Tabla 68.

Correlación valores y variables sociodemográficas

ANOVA	Género		Religión		Grupo de Edad		Rol	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Conformidad	0,572	0,453	3,106	0,054	0,361	0,551	0,762	0,472
Tradición	0,018	0,895	2,416	0,100	0,248	0,620	0,211	0,810
Benevolencia	1,932	0,171	1,872	0,165	3,855	0,055	0,725	0,490
Universalismo	0,348	0,558	0,356	0,702	1,543	0,220	2,509	0,092
Autodirección	3,039	0,087	0,689	0,507	4,523	0,038	3,273	0,047
Estimulación	0,700	0,407	0,017	0,983	0,175	0,677	0,377	0,688
Hedonismo	0,183	0,671	1,216	0,305	0,380	0,540	0,500	0,609
Logro	1,389	0,244	1,605	0,211	0,376	0,543	2,311	0,110
Poder	0,593	0,445	1,388	0,259	0,541	0,465	3,318	0,045
Seguridad	1,641	0,206	1,383	0,260	0,502	0,482	0,812	0,450

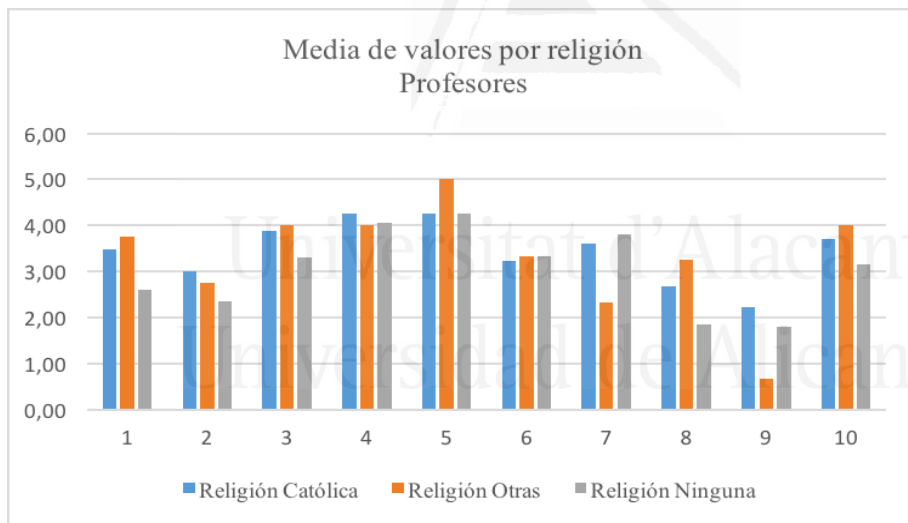


Figura 54. Media valores religión profesores

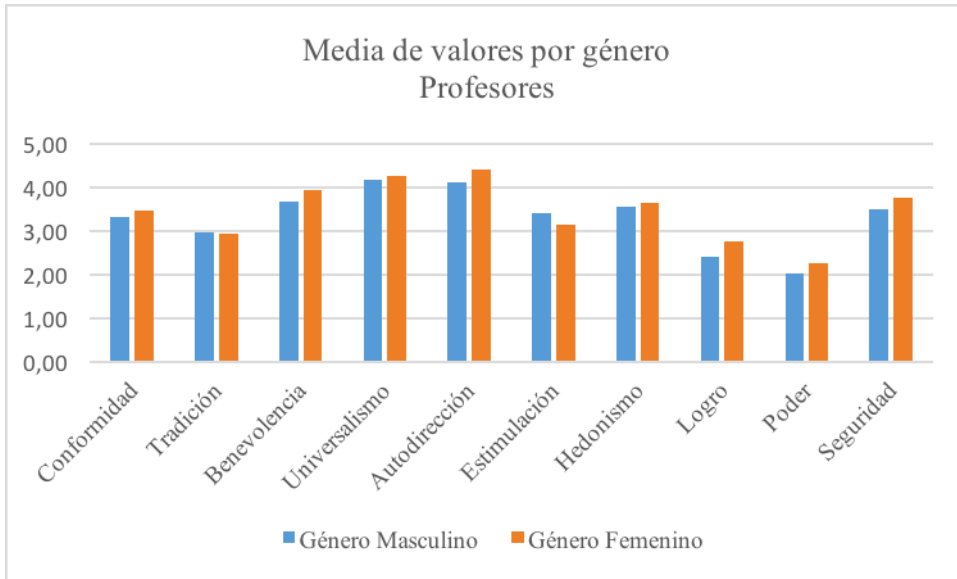


Figura 55. Media valores y género profesores

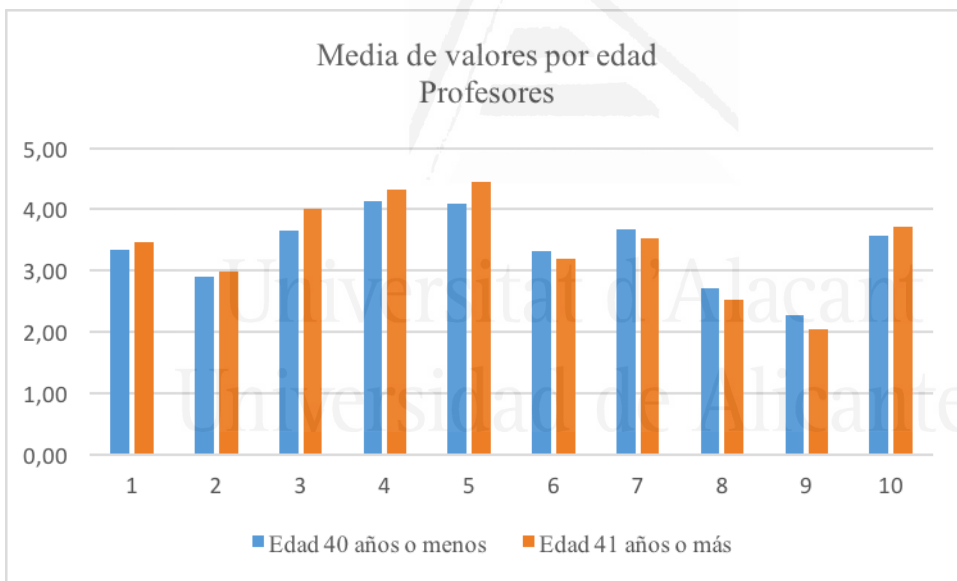


Figura 56. Media valores y edad profesores

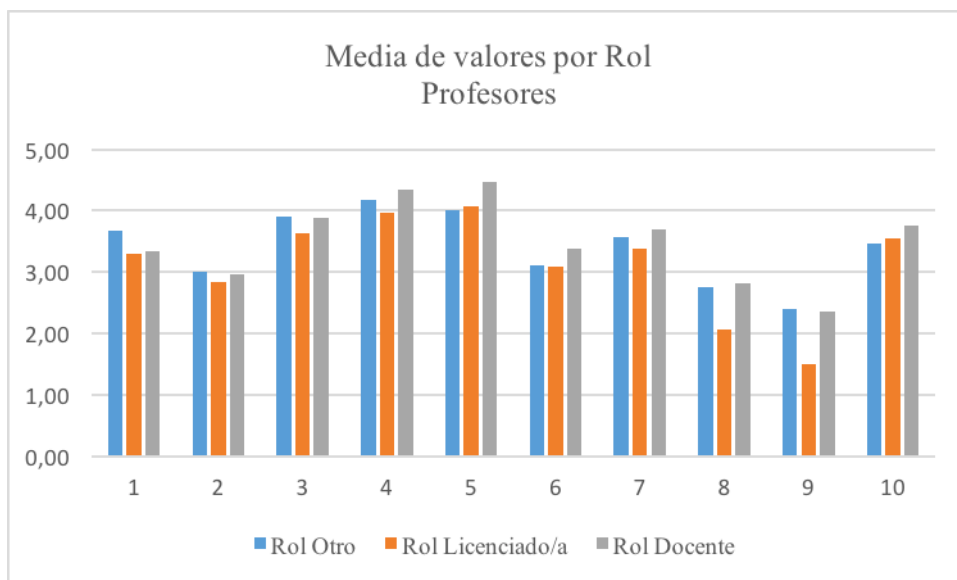


Figura 57. Media valores y rol profesores

6.2 Resultados entrevistas Coordinadores y Rectores, Documentos Institucionales

A partir de la identificación de las categorías del estudio, se llevó a cabo el proceso de codificación y análisis de las entrevistas realizadas a los Coordinadores y Rectores de las tres Instituciones Educativas, a través del programa Atlas ti. A continuación se presentan las categorías y su descripción.

Tabla 69.

Categorías de análisis datos cualitativos

Categorías	Subcategorías	Descripción
Concepto de inclusión	Características de la inclusión en la escuela	Se refiere a las formas en que se presenta la inclusión en la escuela.
	Agentes del proceso de inclusión	Se refiere a las personas involucradas en los procesos referidos a la inclusión
Unidades de inclusión	Afecto de grupo	Se refiere al valor positivo percibido de la unión entre un individuo y el grupo

	Filiación de grupo	Se refiere a la fuerza percibida de la unión entre un individuo y el grupo.
	Espacio para la autenticidad	Se refiere a la medida en que el grupo permite que los miembros individuales del grupo se sientan y actúen de acuerdo con su verdadero yo.
	Valor de autenticidad	Se refiere al grado que el grupo promueve activamente los miembros del grupo que sean ellos mismos dentro del grupo.
Dimensiones de la inclusión	Culturas inclusivas	Se refiere a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro
	Políticas inclusivas	Se refiere a la inclusión como el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
	Prácticas inclusivas	Se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela.
Concepto de valores	Características de los valores en la escuela	Se refiere a las formas en que se presentan los valores en la escuela.

Tipología de valores	Autodirección	Se refiere a aspectos como creatividad, curiosidad, libertad, elección de las propias metas, independencia.
	Benevolencia	Se refiere a aspectos como la honestidad, la ayuda, lealtad, responsabilidad, amistad verdadera, no mantener rencor hacia las personas.
	Conformidad	Se refiere a aspectos como buenos modales, honrar padres y mayores, obediencia, autodisciplina.
	Estimulación	Se refiere a aspectos que tienen que ver con una vida variada, excitante y con el atrevimiento de las personas.
	Hedonismo	Se refiere a aspectos como el disfrute de la vida y el placer.
	Logro	Se refiere a los aspectos como capacidad, tener éxito, ambición, inteligencia, influencia.
	Poder	Se refiere a aspectos como autoridad, poder social, riqueza, reconocimiento social.
	Seguridad	Se refiere a aspectos como seguridad nacional, orden social, seguridad familiar, salud y limpieza.
	Tradición	Se refiere a aspectos como humildad, moderación, devoción, respeto por la tradición, aceptar la parte que le corresponde a la persona en

	la vida
Universalismo	Se refiere a aspectos como protección a la naturaleza y al medio ambiente, la tolerancia, la justicia social, la igualdad, un mundo de paz y armonía.

6.7.1 Institución Educativa 1.

A partir de la codificación y análisis de las entrevistas se encuentra que se hace referencia a los agentes de inclusión en la escuela como parte importante del concepto de inclusión. De igual manera, se evidencian las unidades de inclusión Pertenencia y Espacio para la autenticidad en mayor grado frente al afecto de grupo y el valor de autenticidad, datos que coinciden con los resultados cuantitativos, lo cual puede explicarse por las referencias a la inclusión como la posibilidad de hacer parte de y la diversidad como concepto emergente en los procesos de inclusión. De otro lado, el afecto no aparece como elemento constitutivo en las referencias a la inclusión y lo cual se conecta con la percepción de inclusión de los estudiantes. Es posible que por las características institucionales (Instituciones Educativas Públicas), el momento de formación (Bachillerato- Adolescencia) y las comprensiones sobre la Educación, el afecto no se contemple como un aspecto que haga parte de las prácticas institucionales para la formación.

Con respecto al Valor de la Autenticidad, coincide con los datos cuantitativos y es posible explicarlo desde la estructura y función de la escuela en donde la expresión de la singularidad podría convertirse en un factor de inestabilidad para mantener el orden esperado.

De otro lado, se identifican las referencias a las prácticas que se consideran inclusivas en la institución, mientras que las culturas y políticas aparecen de manera menos frecuente en el relato, lo cual se explica desde la disonancia entre las comprensiones estatales y culturales sobre el tema.

Con respecto a los valores se encuentran referencias a su definición y características haciendo énfasis en los tipos de valores Autodirección, Benevolencia, Conformidad, Logro, Tradición, Seguridad y Universalismo. Con respecto a la Autodirección se encuentran acepciones relacionadas con el logro de la autonomía como uno de los valores importantes de la escuela, la Benevolencia relacionada con los valores culturales acerca de la ayuda y el respeto al otro, lo cual puede tener relación con la variable Religión tal como se presentó en el apartado anterior. La Conformidad se relaciona con el seguimiento de normas que son fundamentales para la vida en comunidad y que ha constituido históricamente en responsabilidad de la escuela. El Logro, relacionado con el desarrollo de competencias. La tradición, que desde una comprensión histórica, económica, social y cultural, se ancla desde la aceptación de las condiciones de vida establecidas de acuerdo con el sector de la población al cual se pertenece, el imperativo religioso y la estabilidad social, aspecto que se relaciona con la Seguridad, en tanto que la escuela se constituye en una institución que por excelencia debe garantizar la estabilidad y el seguimiento de las pautas para mantener el orden social.

Finalmente, el Universalismo se encuentra como aspecto que puede movilizar las comprensiones de la inclusión, pues se empieza a hacer referencia a la equidad.

Los tipos de valores Hedonismo, Poder y Estimulación no aparecen en el relato, lo cual se conecta con los significados sobre el placer, al ambición, la aventura que culturalmente son percibidos como inadecuados moralmente e inviables económica y socialmente, todo esto teniendo en cuenta las características de la población.

Tabla 70.

Recuento categorías entrevistas

Categorías	Subcategorías	Rector	Laura	Coordinadora
		Vicuña.doc		Laura Vicuña.doc
Concepto inclusión	de Agentes del proceso de inclusión	4		5
Unidades inclusión	de Filiación de grupo	5		4
	Afecto de grupo	1		1

	Espacio para la autenticidad	5	4
	Valor de autenticidad	0	0
Dimensiones de la inclusión	Culturas inclusivas	1	3
	Políticas inclusivas	1	3
	Prácticas inclusivas	10	6
Concepto de valores	Características de los valores en la escuela	1	2
Tipología de valores	Autodirección	2	2
	Benevolencia	2	6
	Conformidad	3	0
	Estimulación	0	0
	Hedonismo	0	0
	Logro	2	4
	Poder	0	0
	Seguridad	2	0
	Tradición	1	1
	Universalismo	12	8

En el siguiente cuadro se presentan las concurrencias entre los códigos de la inclusión y los valores en las entrevistas a coordinadora y rector:

Tabla 71.

Concurrencias categorías entrevistas

Categorías	Afecto de grupo	Agentes del proceso de inclusión	Concepto de inclusión	Concepto de valores	Culturas inclusivas	Espacio para la autenticidad	Pertenencia	Políticas inclusivas	Prácticas inclusivas	Valor de autenticidad
Agentes del proceso de inclusión	1	0	0	0	0	1	0	2	5	0
Autodirección	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

Benevolencia	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Características de la inclusión en la escuela	0	0	0	0	1	2	0	1	3	0
Características de los valores en la escuela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concepto de inclusión	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Concepto de valores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conformidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Culturas inclusivas	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
Estimulación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hedonismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Logro	0	1	0	1	0	2	0	0	2	0
Poder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Políticas inclusivas	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0
Prácticas inclusivas	0	5	0	0	1	2	1	0	0	0
Relación valores inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Seguridad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tradición	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Universalismo	0	2	1	2	1	4	2	1	1	0

De esta manera, se encuentra una relación entre las referencias a los agentes de inclusión, específicamente los profesores y el afecto, ya que por su contacto directo y cotidiano con los estudiantes, representan la necesidad de ofrecer afecto, generar espacios para la autenticidad y desarrollar prácticas inclusivas. De otro lado, se incluyen dentro de los agentes de la inclusión a los especialistas que según los participantes deberían acompañar los procesos de inclusión. Sin embargo se hace una acepción a las familias como agentes ausentes de los procesos de inclusión.

Así emerge las descripciones de las políticas en donde se evidencian como ausentes los apoyos relacionados con agentes de la inclusión idóneos según las expresiones de los participantes.

Se encuentra una relación entre los agentes de la inclusión y valores como Autodirección, Logro y Universalismo referidos a aspectos como la gestión de capacitaciones sobre el tema por parte del Rector, el logro por parte de los especialistas quienes estarían preparados para abordar las situaciones que se leen como inclusión, y,

el Universalismo como un valor en términos de tolerancia y respeto, el cual también aparece como aspecto de las Culturas Inclusivas.

Con respecto al concepto de inclusión se evidencia la referencia al Universalismo desde la tolerancia, el respeto a la diferencia, la convivencia y la pertenencia al grupo en términos de sentirse bien dentro de este.

Acerca del concepto de valores, se identifica una referencia a la Benevolencia, el Universalismo y el Logro, los dos primeros coinciden con las puntuaciones de los estudiantes en el Cuestionario Perfil de Valores, mientras que en el tercero se encuentra una referencia por parte de los directivos pero puntúa más bajo en los estudiantes.

Con relación a Espacio para la Autenticidad, se evidencia una conexión con las características de la inclusión en la escuela, en términos de Políticas y Prácticas, y con Logro al referirse a la exigencia en las labores académicas; y el Universalismo desde la acepciones a la equidad y la participación, mientras que la Tradición aparece como factor que puede obstaculizar este espacio desde la aceptación de la diferencia.

La Pertenencia aparece relacionada con el concepto, las Culturas y Prácticas Inclusivas, teniendo en cuenta que este concepto surge de forma permanente en las descripciones sobre la inclusión. Así mismo se presenta el Universalismo como valor que se conecta a la Pertenencia.

Las Prácticas Inclusivas se relacionan con los tipos de valores, Autodirección, Logro, Benevolencia y Universalismo, tanto para referirse a las apuestas institucionales en términos de competencias, respeto al otro y convivencia, como a las dificultades en las prácticas para desarrollar procesos de autonomía en los estudiantes.

En consonancia con los datos cuantitativos, el Valor de Autenticidad presenta una característica diferenciadora, en este caso los aparece en los relatos de los participantes.

En el siguiente cuadro se presentan las citas correspondientes a los códigos establecidos:

Tabla 72.

Categorías y citas entrevistas

Categorías	Subcategorías	Nº Cita	Cita	Participante	Comentario
Concepto	Características	4:7	Rector L. V: De pronto es porque la misma	Rector Laura	

de inclusión	as de la inclusión en la escuela	norma y el mismo Ministerio y la Secretaría como que nos ha encaminado allí, nos ha encarrilado en esa parte, tal vez ha sido como una tendencia en esa parte aunque no debería de ser yo creo que sería, esa la razón...porque no encuentro otra.	Vicuña.doc
4:11		<p>Pues son grandes, en este momento estamos adelantando un trabajo, con los docentes de primaria, de bachillerato, llevamos adelantado algún, algún diagnóstico que, que logramos nosotros obtener de algunos estudios previos, más los que nosotros estamos haciendo, para que estas dificultades que tenemos acá, podamos a esos jóvenes y niños, podamos incluirlos en todos los procesos, aceptando su, dificultad que tenga o su diversidad que tenga... entonces estamos en ese proceso y cómo podemos nosotros, también hacer un currículo flexible para ellos, porque entendemos que en algunos casos si hablamos de procesos de aprendizaje, no todos los niños están rindiendo como deseáramos porque hay algunas dificultades que tiene ellos, entonces estamos flexibilizando el currículo para que estos niños avancen de acuerdo a su capacidad que tengan, entonces sin excluirlos de su grupo ni de su grado ni de la institución.</p> <p>Si, Secretaría de Salud se hizo un trabajo aquí en el colegio sobre diversidad sexual, especialmente para docentes, fue ese taller para los docentes, para que nosotros sepamos que, sí hay diversidad sexual y en el caso que se presentara, pues no se ha presentado, podamos manejarla adecuadamente como debe ser desde el punto de vista psicológico, educativo, formativo</p> <p>La palabra inclusión hablando en términos de la parte educativa es como los niños, las niñas, los directivos, los docentes todos, deben, estar inmersos en una sociedad para</p>	Rector Laura Vicuña.doc
4:4			Rector Laura Vicuña.doc

poder convivir, indistintamente de su situación económica, su situación física, su situación cognitiva eh religiosa o social que tenga el niño

6:4

Inclusión, se define como el tener en cuenta á ¿sí?, entonces tener en cuenta á las personas que tienen necesidades educativas especiales ¿sí?, eh hacer de... hacer que ellas se sientan bien dentro del grupo sí, es tener en cuenta a estas personas

Coordinadora
Laura
Vicuña.doc

Esta definición hace referencia específicamente a las NEE. Se percibe una perspectiva desde la integración en la afirmación “tener en cuenta”.

Agentes del
proceso de
inclusión 4:1

Soy Licenciado, y además tengo un postgrado en Gerencia Educativa y un Master en, Dirección de Centros

Soy Rector hace aproximadamente 18. Aquí en Laura Vicuña llevamos, 3 años como rector Siempre me gusto la parte de la formación, la educación, siempre me llamó la atención y por eso escogí una Licenciatura en la cual me permite, interactuar y, y dar a conocer enseñar lo que de pronto podía y, y puedo.

Yo soy de Túquerres

Inicialmente por la universidad estudiaba en Rector Laura la Pedagógica Tecnológica en Tunja, Vicuña.doc posteriormente, presente un concurso a nivel nacional en ese tiempo, y me ubicaron en él, Departamento, de Nariño inicialmente luego me enviaron para Boyacá, y llegué hace 10 años aquí al Municipio de Chía.

Bueno nosotros pues en este momento hemos estado haciendo diplomados que han sido, estudios cortos en diferentes temas, pedagógicos, académicos, también algunos jurídicos con relación al manejo de las instituciones presupuestales, es lo que hemos estado, hemos estado haciendo últimamente.

Yo creo que eh debe de ser un docente con un pensamiento muy abierto, con una capacidad de tolerancia hacia los demás y especialmente, con..... la paciencia suficiente, para entender a los demás.

No los hemos tenido, pero en algunos casos, ha habido algunas dificultades de que entendamos esto, ¿sí?, que debe ser y así debe ser, pero no hemos tenido rechazo total no lo ha habido

nos ha tocado trabajar eh con los docentes al respecto para que entendamos de que así debe ser y que a los niños y niñas deben estar, en ese proceso de inclusión todos y tienen nosotros la capacidad de manejar, de trabajar con los Inicialmente pues la misma Secretaría de Educación y el Ministerio, empezó a hacer unos talleres, unas capacitaciones, a unos docentes desde la parte legal y jurídica, con un grupo de docentes acá, a nosotros también con directivos nos han capacitado sobre este proceso de inclusión, en las instituciones e internamente también nosotros hemos logrado, personas, expertas, ajenas aquí a la institución que nos han capacitado y nos han orientado respecto a todo el proceso de inclusión es más nosotros estamos en ese proceso, ya para llevarlo a cabo, de una manera de incluir eh todo esto a través de todo el procesos pedagógico curricular que se necesita con apoyo lógicamente de algunos grupos interdisciplinarios

4:6

Rector Laura
Vicuña.doc

- Hasta ahora en nuestra sociedad se está trabajando este tema, por tal motivo hay familias que necesitan mucho apoyo, para que ellos entiendan que su niña su niño, que tiene algunas dificultades indiferentes que las tenga, puedan ser apoyados primero desde casa, desde la parte afectiva, y posteriormente nosotros brindarle aquí también ese apoyo, si hemos tenido casos en algunas veces de, de que padres no aceptan alguna situación de su niña su niño y eso también ha sido un poquito complicado complejo para nosotros, seguir brindando ese apoyo.
- 4:10 Rector Laura Vicuña.doc
- Yo creo que es fundamental, si, si hay una claridad, un entendimiento, una comprensión, en que debemos, incluir a todo niño niña ser humano, a todo un proceso en este caso pedagógico, pues de ahí podemos nosotros jalonar y hacer cosas en las cuales, estos niños puedan tener un proceso en la institución
- 4:47 Rector Laura Vicuña.doc
- tanto de los directivos, de los docentes, de los padres de familia, las personas allegadas a, a los niños que tienen esta, esta situación
- 6:6 Coordinadora Laura Vicuña.doc
- Creo que debe ser un especialista, debe ser una persona que haya sido capacitada para eso, porque uno muchas veces uno dice bueno sí, yo soy docente y uno puede... pero entonces resulta que, que uno en la universidad cuando, estudiamos la licenciatura a uno le enseñan otras cosas entonces por ejemplo yo soy Licenciada en Idiomas, entonces a mí me enseñaron todo con respecto al idioma, que la gramática, que la no sé qué, pero esa parte de poder enseñarle los idiomas a un niño que tiene necesidades educativas especiales, eso nunca no lo enseñaron, entonces uno no tiene esa preparación, esa capacidad, entonces se debería tener es como una especialización, o yo no sé, el profesor debe ser además de tener su licenciatura, un especialista en

cuanto al manejo de los niños con necesidad educativa especial, para que uno pueda decir bueno, este programa entonces yo tengo para los niños tengo este programa pero tengo un niño con necesidad educativa especial voy a manejarlo así

Ósea que uno tenga esa capacidad, uno lo que hace aquí es prácticamente adivinar cosas, que puedo hacer, es importante esa capacitación.

Orientar, orientar eh gestionar, procurar eh convenios, eh buscar pues que... no sé, ósea buscar ese tipo de capacitaciones y todo para que los docentes puedan manejar un niño, ya que no se los dan, como especialización al menos capacitaciones y que se empapen del asunto

Yo soy Licenciada en idiomas, de la Universidad de la Salle, soy Especialista en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad La Gran Colombia, fui especialista en Gerencia Educativa, de la Universidad de la Sabana y soy Magister en Educación de la Universidad la Gran Colombia

Coordinadora
Laura
Vicuña.doc

6:9

Desde el 2006 soy coordinadora. Aquí desde el 2008

los profesores pues lo trabajan dentro de su aula de clase pero muchas veces se trabaja

Coordinadora

6:19

mucho en la parte académica y se deja de lado la parte personal, entonces eso, eso es bastante complicado

Laura
Vicuña.doc

Es bastante... bastante, que como lo digo yo, bastante... escaso esa participación de los papas porque los papas son de una... de un estrato económico bastante bajo y entonces

Coordinadora

6:48

el tener un niño que tiene necesidades de este tipo eh para ellos es una dificultad y creen que eh el estado tiene que... hacer todo por los niños y ellos no quieren participar en absolutamente nada,

Laura
Vicuña.doc

			6:52	un reporte por decir algo, un reporte de la psicóloga o de la terapeuta entonces que el reporte pues porque para nosotros es importante pues que nos dice el especialista, que debemos hacer con el estudiante acá en el colegio,	Coordinadora Laura Vicuña.doc	
Unidades de inclusión	Afecto de grupo		4:46	Yo creo que es total, yo creo que el amor y el afecto eh, hace... gran parte de este proceso, tanto de los directivos, de los docentes, de los padres de familia, las personas allegadas a, a los niños que tienen esta, esta situación, yo creo que el afecto es fundamental en el ser humano, para poder lograr mejorar y poder, pues apoyar estos procesos	Rector Laura Vicuña.doc	
			6:57	Un papel muy importante, porque esos niños requieren mucho afecto, mucho amor, entonces es, es bastante importante, cuando el niño se siente querido, se siente amado su integración a los diferentes programas es mucho más fácil, cuando el niño no se siente así, entonces no, no progresa, no hay progreso por parte de él	Coordinadora Laura Vicuña.doc	
		Pertenencia	4:27	Diversidad, diferentes, forma de pensar, forma de creer eh... --- inclusión poder unir, e...	Rector Laura Vicuña.doc	
			4:32	La mayoría, la gran mayoría si, la gran mayoría si está de acuerdo, algunos a veces no...	Rector Laura Vicuña.doc	
			4:35	Si, si eh especialmente, hay dos razones que ellos han motivado, a veces por los mismos...	Rector Laura Vicuña.doc	La relación con los docentes podría interferir con la filiación de grupo.
			4:36	que son pocas veces, pero la mayoría son, con sus compañeros con relación a sus compañeros	Rector Laura Vicuña.doc	
			4:43	cómo nosotros tenemos que brindarle, un apoyo para que se sienta muy bien en la institución	Rector Laura Vicuña.doc	
			6:17	Entonces se tiene una gran cantidad de problemas, ahí vienen los conflictos...	Coordinadora Laura Vicuña.doc	

		hacer que ellas se sientan bien dentro del grupo sí, es tener en cuenta á, a estas personas	6:31	Coordinadora Laura Vicuña.doc	
		pero... pero que se sientan bien, por lo que ellos han manifestado se han sentido bien ellos no tienen...	6:45	Coordinadora Laura Vicuña.doc	
		Eh no todos, sí porque no deja de haber estudiantes que se sienten mal dentro de...	6:56	Coordinadora Laura Vicuña.doc	
Espacio para la autenticidad		Nosotros sí, tenemos algunos casos de niños que tienen dificultades aquí en el aprendizaje	4:25	Rector Laura Vicuña.doc	
		Si, si la promovemos, ósea, en cada actividad que hacemos	4:31	Rector Laura Vicuña.doc	
		Hasta ahora en nuestra sociedad se está trabajando este tema, por tal motivo ...	4:49	Rector Laura Vicuña.doc	Coincide con La Balsa cuando hace referencia a la no aceptación de los padres acerca de la situación de su niña o niño, lo cual obstaculiza el desarrollo de estrategias que promuevan el espacio para la autenticidad.
		Pues son grandes, en este momento estamos ya adelantando un trabajo, con los docentes...	4:51	Rector Laura Vicuña.doc	A pesar de la postura amplia, se hace énfasis en las NEE y su diagnóstico.
		Entonces estamos en ese proceso y cómo podemos nosotros, también hacer un, un currículo...	4:53	Rector Laura Vicuña.doc	
		Entonces la exigencia que se hace con ellos pues se le exige igual que cualquier otro estudiante per...	6:36	Coordinadora Laura Vicuña.doc	Si bien se hace referencia a la flexibilidad curricular, esta supeditada a las condiciones del MEN en las cuales se permite

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

				modificar las metodologías pero no los objetivos
		6:37	La relación entre diversidad e inclusión, pues yo pienso que... se da es en la.....	Coordinadora Laura Vicuña.doc
		6:38	Sí, pues yo creo que la singularidad se tiene en cuenta es en cuanto a la parte de...	Coordinadora Laura Vicuña.doc
		6:61	entonces hablamos de la diferencia, entonces que hay gente diferente, que hay no...	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	Valor de autenticidad			
				Las culturas inclusivas no se puedes desligar de las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, que aunque en los lineamientos y políticas se posiciona desde una perspectiva amplia, en lo concreto y en el mensaje que llega a las instituciones educativas a través de talleres y capacitaciones se restringe a las NNE.
Dimensión es de la inclusión	Culturas inclusivas	4:42	De pronto es porque la misma norma y el mismo Ministerio y la Secretaría como que nos h...	Rector Laura Vicuña.doc
		6:16	sí entonces pues son cosas que se refuerzan en la institución precisamente porque el estudiante está...	Coordinadora Laura Vicuña.doc
		6:47	ya de pronto la cuestión es de colaboración de los papás entonces los papas deciden retirarlos	Coordinadora Laura Vicuña.doc
				Se encuentra resistencia por parte de los padres de los estudiantes con NEE, lo cual

				puede obstaculizar la conformación de culturas y prácticas de inclusión.
		son muy pocos los papás que han querido,	Coordinadora	
	6:51	han querido colaborarnos, que han estado pendiente de los n...	Laura Vicuña.doc	
Políticas inclusivas	4:44	es porque la misma norma y el mismo Ministerio y la Secretaría	Rector Laura Vicuña.doc	Las políticas se leen en las instituciones educativas desde las NEE. Si bien se hace referencia a la flexibilidad curricular, esta supeditada a las condiciones del MEN en las cuales se permite modificar las metodologías pero no los objetivos
	6:36	Entonces la exigencia que se hace con ellos pues se le exige igual que cualquier otro estudiante per...	Coordinadora Laura Vicuña.doc	
	6:49	y creen que eh el estado tiene que... hacer todo por los niños y ellos no quieren participar en absoluto	Coordinadora Laura Vicuña.doc	
	6:58	Creo que debe ser un especialista, debe ser una persona que haya sido capacitada...	Coordinadora Laura Vicuña.doc	Se infiere la necesidad de revisar los currículos de la formación de licenciados. En sintonía con el coordinador de Fusca, se infiere una preocupación por la formación y preparación de los docentes.
Prácticas inclusivas	4:17	generalmente tanto el docente, el directivo estamos inculcando, eh esos valores...	Rector Laura Vicuña.doc	

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

4:22	para que los niños también vean en nosotros como, sus maestros, que eso tiene que ser el día a día,...	Rector Laura Vicuña.doc	
4:26	Que estén dentro del aula y dentro de sus actividades académicas, con todos los niños,...	Rector Laura Vicuña.doc	
4:33	La mayoría, la gran mayoría si, la gran mayoría si está de acuerdo, algunos a veces no...	Rector Laura Vicuña.doc	
4:34	No es fácil por la complejidad de, del número de estudiantes y la complejidad de, la di...	Rector Laura Vicuña.doc	Se evidencian aspectos administrativos que podrían obstaculizar las prácticas inclusivas.
4:39	Eh, no los hemos tenido, pero en algunos casos, ha habido algunas dificultades de que e...	Rector Laura Vicuña.doc	
4:41	Inicialmente pues la misma Secretaría de Educación y el Ministerio, empezó a hacer unos...	Rector Laura Vicuña.doc	
4:51	Pues son grandes, en este momento estamos ya adelantando un trabajo, con los docentes	Rector Laura Vicuña.doc	A pesar de la postura amplia, se hace énfasis en las NEE y su diagnóstico.
4:53	entonces estamos en ese proceso y cómo podemos nosotros, también hacer un currículo	Rector Laura Vicuña.doc	
4:54	Eh, si, la entendemos si, el año pasado con Secretaría de Salud se hizo un trabajo aquí...	Rector Laura Vicuña.doc	La diversidad sexual aún se leen como casos aislados que se deben abordar de una forma integral.
6:18	pues... aquí en la institución trabajamos mucho... talleres eh... de sensibilización	Coordinadora Laura Vicuña.doc	
6:32	En el trabajo en grupo, en... las actividades complementarias de la institución ¿sí...	Coordinadora Laura Vicuña.doc	Se identifica a la estudiante con NEE y se refiere a

				su inclusión desde la participación en eventos de grupo. Se puede relacionar este aspecto con la flexibilidad curricular.
6:33	trabajando pues con los programas, haciendo que los programas pues, sean más,...	Coordinadora Laura Vicuña.doc		
6:50	cuando tenemos un niño con alguna necesidad educativa especial, inmediatamente pues hacemos la parte...	Coordinadora Laura Vicuña.doc		
6:59	Orientar, orientar eh gestionar, procurar eh convenios, eh buscar pues que... no sé...	Coordinadora Laura Vicuña.doc		
6:63	Pues nosotros para reforzar los valores nosotros por ejemplo en la izada de bandera	Coordinadora Laura Vicuña.doc		
<hr/>				
				Yo creo que la actitud tiene que ver mucho, con los valores, la actitud del ser humano eh si es una actitud positiva, propositiva una actitud eh... favorable hacia los seres humanos, en esa medida también yo creo que también los valores irán relacionados con la actitud.
Concepto de valores	Características de los valores en la escuela	4:13		En la medida que tengamos unos buenos valores, una buena formación en valores, creo que nuestro comportamiento debe de ser bueno también. Hay una relación, que en algunos casos yo creo que, que desde que manejemos esos valores personales uno los puede llevar a la institución, sí, porque tiene que ver con esa parte, en algunos casos habrá unos institucionales muy propios de la institución que, que poco tenga que ver o algo con, con los personales, pero los personales si tiene que ver mucho con los institucionales Bueno, pues la relación es bastante alta ¿no?, porque de acuerdo a los valores que yo, eh tengo, de acuerdo a los valores con los que yo he sido educado ¿sí?, yo tengo, yo sé cómo actuar ante diferentes situaciones, de ahí depende mi forma de ser,
		6:14		Coordinadora Laura Vicuña.doc

mi actitud ante las personas, ante la comunidad, ante la, ante las personas, ante todas las personas.

6:30 no creo que haya, no me parece

Coordinadora
Laura
Vicuña.doc

Se encuentra una diferencia con respecto a La Balsa, ya que allí se evidencia una perspectiva desde el desarrollo moral que puede contemplar diferencias en el desarrollo de los valores dependiendo del ciclo vital. La coordinadora de Laura Vicuña no percibe diferencia.

Tipología de valores Autodirección

4:28

Eh no totalmente como quisiéramos, hemos tratado de empezar a trabajar sobre la autonomía, en los niños, sin embargo pues es un proceso que, que hasta ahora empezamos nosotros con esta institución que son tres años que llevamos, ...hay algo de autonomía en algunos aspectos, no totalmente, tal vez por nuestro tradicionalismo que tenemos, no permitimos que el niño llegue a la autonomía que quisiéramos nosotros pero si en algunos casos pues, les dejamos decidir, cuál es su color de uniforme, que uniforme quieren tener ellos, la elección democrática de su personero, en el mismo... momento de decidir algunas situaciones propias de, de que pues no van a afectar la institución ellos pueden hacerlo, no como desearíamos pero pues creo que puede haber parte de autonomía allí

Rector Laura
Vicuña.doc

4:37 Yo creo que eh debe de ser un docente, un Rector Laura

		docente con un pensamiento muy abierto, con eh...	Vicuña.doc
			Coordinadora
	6:23	Autonomía	Laura Vicuña.doc Coordinadora
	6:64	valor de la libertad,	Laura Vicuña.doc
Benevolencia	4:14	Eh, en primer lugar está el respeto, hacia el otro, la buena convivencia, que hemos también buscado en la solidaridad entre, los niños las niñas, eh... poder convivir con el otro, con los otros... compañeritos, eh yo creo que también están aquí incluidos, todo lo que tiene que ver	Rector Laura Vicuña.doc
	4:21	la responsabilidad la estamos nosotros inculcando	Rector Laura Vicuña.doc
	6:12	la... colaboración, la amistad, el respeto ósea es esa capacidad de poder vivir en una comunidad	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:13	Si claro porque es precisamente esa colaboración esa solidaridad con aquellas personas que de pronto tienen dificultades, deficiencias entonces el poder aceptar al otro, poder respetar al otro ¿sí? y poder ser solidario con ese otro pues es un valor	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:21	el respeto, la solidaridad, eh	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:34	en este grado estaba pues la niña Verónica Laiton que ella tiene un retraso leve y entre todas las niñas la cogieron y la trajeron y le trajeron vestido, le trajeron una corona, la vistieron, la maquillaron ¿sí? y la disfrazaron dentro de ese grupo, entonces en esas actividades es donde se ve pues, que los niños comparten de una forma tranquila y con estos estudiantes	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:39	Si claro porque es precisamente esa colaboración esa solidaridad con aquellas personas que de pronto tienen dificultades,	Coordinadora Laura Vicuña.doc

	6:41	La autonomía se refiere es a... que la persona sea responsable consigo misma y con los demás	Coordinadora Laura Vicuña.doc
Conformidad	4:15	la puntualidad en muchas actividades, tanto de horario, académica eh, eso también estamos aquí inculcando	Rector Laura Vicuña.doc
	4:20	la puntualidad,	Rector Laura Vicuña.doc
	4:23	Como la responsabilidad, ¿sí?, hemos encontrado choques con la responsabilidad	Rector Laura Vicuña.doc
		...	
Estimulación			
Hedonismo			
Logro	4:40	tienen nosotros la capacidad de manejar, de trabajar con los niños	Rector Laura Vicuña.doc
	4:52	estamos flexibilizando el currículo para que estos niños avancen de acuerdo, a, a su capacidad que t...	Rector Laura Vicuña.doc
	6:10	Capacidad	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:24	Autoestima	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:37	la relación entre diversidad e inclusión, pues yo pienso que...	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:54	De pronto el...eh la competencia sana ¿sí?	Coordinadora Laura Vicuña.doc
Poder			
Seguridad	4:16	algunos que hacen falta ya, que tienen que ver con la buena formación de un buen ciudadano	Rector Laura Vicuña.doc
	4:29	decidir algunas situaciones propias de, de que pues no van a afectar la institución ellos pueden hacer	Rector Laura Vicuña.doc
Tradicición	4:30	nuestro tradicionalismo que tenemos, no permitimos que el niño llegue a la autonomía	Rector Laura Vicuña.doc
	6:62	seguramente las trabajaríamos bajo el nivel de tolerancia y respeto hacia esas personas	Coordinadora Laura Vicuña.doc

Universalismo	4:12	bueno valores, eh sería, todo aquello que tenemos los seres humanos, eh, para poder convivir co...	Rector Laura Vicuña.doc
	4:18	la buena convivencia	Rector Laura Vicuña.doc
	4:19	el respeto hacia los demás, el respeto al otro	Rector Laura Vicuña.doc
	4:24	La palabra inclusión hablando en términos de la parte educativa es como los niños...	Rector Laura Vicuña.doc
	4:25	Nosotros sí, tenemos eh algunos casos de niños que tienen dificultades aquí en el aprendizaje	Rector Laura Vicuña.doc
	4:26	Que estén dentro del aula y dentro de sus actividades académicas, con todos los niños,...	Rector Laura Vicuña.doc
	4:27	Diversidad, diferentes, forma de pensar, forma de creer eh... --- inclusión poder unir...	Rector Laura Vicuña.doc
	4:31	Si, si la promovemos, ósea, eh... en cada actividad que hacemos nosotros...	Rector Laura Vicuña.doc
	4:38	con una capacidad de tolerancia, hacia los demás y especialmente, con..... la paciencia suficiente, par...	Rector Laura Vicuña.doc
	4:45	..., porque..., esto es una institución educativa donde tenemos niñas y niños, tenemos se...	Rector Laura Vicuña.doc
	4:48	El respeto al otro ----- sería uno en la medida que uno respete la forma de ser e...	Rector Laura Vicuña.doc
	4:50	Yo creo que es fundamental, si, si hay una claridad, un entendimiento, una comprensión,...	Rector Laura Vicuña.doc
	6:11	eh está pues la tolerancia	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:15	Bueno, pues básicamente, valores como el respeto ¿sí?, se deben fortalecer...	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:20	Tolerancia	Coordinadora Laura Vicuña.doc
	6:35	le exige igual que cualquier otro estudiante pero,	Coordinadora Laura Vicuña.doc

6:38	Sí, pues yo creo que la singularidad se tiene en cuenta es en cuanto a la parte d...	Coordinadora Laura Vicuña.doc
6:40	poder aceptar al otro, poder respetar al otro	Coordinadora Laura Vicuña.doc
6:53	Porque son los valores que se manejan más que todo en la parte de comunidad, lo q...	Coordinadora Laura Vicuña.doc
6:55	entonces lo que yo haga, las decisiones que yo tome, no afecten, en mala forma a...	Coordinadora Laura Vicuña.doc

A partir del análisis de los documentos institucionales se encuentra que se hace referencia en mayor medida a procesos de inclusión y valores en el Manual de Convivencia que en el PEI. De esta manera, aparecen los agentes de inclusión en la escuela en términos de la descripción de derechos y deberes de los miembros de la institución educativa (profesores, directivos, administrativos, padres de familia y estudiantes), entre los cuales se destaca la participación, el respeto a su dignidad personal y los procedimientos para gestionar derechos y deberes. De otro lado se encuentran los actores, funciones y procedimientos en las situaciones que afectan la convivencia escolar (Comité de Convivencia).

En las unidades de inclusión, se encuentra que se hace una referencia a la Pertenencia en el PEI desde el sentido de pertenencia a la institución, de tal manera que se plantea como un imperativo que debe surgir de los estudiantes y que se manifiesta a través del respeto a los símbolos, normas y procedimientos estipulados, mientras que el Espacio para la Autenticidad aparece en mayor medida en los dos documentos, esto, en relación al respeto por las diferencias ideológicas y políticas, al desarrollo integral, a la expresión de las características individuales, sociales, culturales y políticas de todos los miembros de la institución en el marco de los valores y normas institucionales.

El Valor de Autenticidad aparece en una referencia del Manual de Convivencia en la cual se plantea la necesidad de potenciar las facultades del estudiante y el pleno desarrollo de su personalidad.

El Afecto en consonancia con los datos cuantitativos y cualitativos no aparece en las descripciones de los textos analizados.

Con respecto a las Políticas Inclusivas, se encuentra que en el PEI se hace referencia al fundamento político de la institución en el cual se establece el respeto por las ideologías de diverso tipo en el marco de la convivencia. De otro lado se encuentran en el Manual de Convivencia acepciones a la normatividad vigente que enmarca el desarrollo de los lineamientos institucionales y que abarca temas de salud y seguridad de los estudiantes.

Las Prácticas Inclusivas se mencionan a través de estrategias didácticas que permiten la participación y el desarrollo de competencias, así como los mecanismos de acceso a los beneficios institucionales y debido proceso ante reclamos y solución de dificultades académicas y disciplinares.

Con respecto a la tipología de los valores, se encuentra referencia en mayor medida al Universalismo que se relaciona con el cuidado y preservación del medio ambiente, la participación, la pluralidad, la tolerancia, el equilibrio y la equidad. La Conformidad desde el cumplimiento de la norma, la disciplina, las condiciones de acceso y permanencia, el respeto y la responsabilidad, lo cual se explica desde la finalidad del Manual de Convivencia. La Benevolencia, también se presenta en el texto de manera significativa en relación al respeto, ayuda, solidaridad, humildad, como aspectos fundamentales para la convivencia en la escuela. La Autodirección orientada a la libertad, apertura al cambio, autonomía, creatividad, pensamiento crítico, científico y reflexivo como características de los estudiantes de la institución. La Tradición, como el respeto de las que culturalmente son consideradas buenas costumbres y las estéticas apropiadas para institución (uniforme, símbolos, corte de cabello, vestuario, comportamientos). El Logro se evidencia en las referencias a la productividad y al emprendimiento en el marco de las exigencias sociales, de esta manera las capacidades están condicionadas a su funcionalidad social. Finalmente la Seguridad aparece con relación al mantenimiento del orden social y la higiene, aspectos que se explican desde las atribuciones a la escuela.

El Hedonismo y la Estimulación no aparecen en los textos en consonancia con los datos aportados en las entrevistas.

Tabla 73.

Recuento categorías documentos institucionales

Categorías	Subcategorías	PEI IE1	Manual de convivencia IE1
Concepto de inclusión	Agentes del proceso de inclusión	0	11
Unidades de inclusión	Afecto de grupo	0	0
	Pertenencia	1	0
	Espacio para la autenticidad	3	9
	Valor de autenticidad	0	1
Dimensiones de la inclusión	Culturas inclusivas		
	Políticas inclusivas	1	9
	Prácticas inclusivas	2	6
Concepto de valores	Características de los valores en la escuela	0	1
Tipología de valores	Autodirección	6	4
	Benevolencia	7	4
	Conformismo	0	11
	Estimulación		
	Hedonismo		
	Logro	4	0
	Poder		
	Seguridad	2	1
	Tradición	0	9
	Universalismo	7	5

En el siguiente cuadro se presentan las concurrencias entre los elementos de la inclusión y los valores en los documentos institucionales:

Tabla 74.

Concurrencias categorías documentos institucionales

Códigos	Agentes del proceso de inclusión	Afecto de grupo	Concepto de inclusión	Concepto de valores	Culturas inclusivas	Espacio para la autenticidad	Filiación de grupo	Políticas inclusivas	Prácticas inclusivas	Valor de autenticidad
Agentes del proceso de inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autodirección	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
Benevolencia	0	1	0	0	0	2	0	0	1	1
Características de la inclusión en la escuela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Características de los valores en la escuela	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Concepto de inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concepto de valores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conformismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Culturas inclusivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dimensiones de la inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estimulación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hedonismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Logro	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
Poder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Políticas inclusivas	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0
Prácticas inclusivas	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
Seguridad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tradicición	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidades de inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Universalismo	0	1	0	0	0	2	0	0	0	1

Con respecto a los Agentes del proceso de inclusión se encuentra una acepción a las características en términos de valores deseables de los miembros de la institución educativa, entre los que se destacan la humildad, autoestima, apertura al cambio, sentido de pertenencia, equilibrio emocional, liderazgo, tolerancia, solidaridad, honestidad,

comunicación asertiva, equidad, justicia, lealtad y compromiso, lo cual se relaciona con las tipologías de valores: Benevolencia, Logro, Universalismo y Autodirección. Estos tipos de valores también se conectan en los textos con la unidad de inclusión Espacio para la Autenticidad, en tanto que la institución debe contar con miembros que evidencien estas características para promover la participación y la expresión. Con relación a las Políticas Inclusivas se destaca la posición ética e ideológica de la institución orientada al respeto, la equidad y la convivencia, lo que lleva a establecer procedimientos que garanticen los derechos de sus miembros y que se infiere se deben concretar en estrategias particulares consideradas dentro de las Prácticas Inclusivas. Finalmente, el Valor de la Autenticidad, se expone a través de la potencialización de facultades de los estudiantes desde el respeto a sus derechos, lo cual se conecta con el Universalismo.

6.7.1 Institución Educativa 2.

A partir de la codificación y análisis de las entrevistas se encuentra que se hace referencia a los agentes de inclusión en la escuela destacando su papel como modelos para los estudiantes y sus características entre las cuáles se destaca la generación joven y las perspectivas que esto implica. De igual manera, se evidencian las unidades de inclusión Pertenencia y Espacio para la autenticidad desde las acepciones sobre el respeto al otro, la solidaridad y la posibilidad de participación, esto, en mayor grado frente al Afecto de Grupo el cual se menciona en términos de ayuda y atención ante las dificultades, lo cual se relaciona con la percepción de inclusión de los estudiantes en este elemento desde los datos cuantitativos. El Valor de Autenticidad no aparece en los relatos, lo que puede explicarse desde las comprensiones sobre la norma y la uniformidad propios de la escuela. Estos datos coinciden con los reportados en la Institución Educativa 1.

De otro lado, se identifican las referencias a las Prácticas que se consideran inclusivas en la institución orientadas desde el ejemplo aportado por los adultos (rectora, coordinadora y profesores), la importancia de la práctica sobre las comprensiones exclusivamente teóricas y a una característica de la institución que favorece el desarrollo de estas, la cual es su tamaño (500 estudiantes aproximadamente). Frente a este elemento, se destaca la referencia a prácticas de exclusión de otras

instituciones educativas en las cuales, según los relatos de una de las participantes, el bajo rendimiento académico de algunos niños obstaculiza su avance en términos de rankings y estatus, lo que los lleva a excluir a los estudiantes no considerados como “muy superiores”. Las Culturas Inclusivas aparecen en los relatos cuando en la descripción de la institución, ésta aparece como un entorno con unas dinámicas interiorizadas por sus miembros y las cuales se perciben por quienes ingresan al colegio o lo visitan.

Las Políticas no se evidencian en los relatos, lo cual puede explicarse desde la disonancia entre las leyes y decretos al respecto y las prácticas percibidas.

Con respecto a los valores se encuentran referencias a su definición y características haciendo énfasis en los tipos de valores Benevolencia en mayor grado frente a los otros desde el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, el altruismo y la honestidad, en descripciones donde el tipo de población que participa en la institución (familias), presenta condiciones socioeconómicas que no permiten la evidencia de este tipo de valor. Conformidad como respeto a la autoridad y disciplina específicamente desde la puntualidad. El Universalismo en referencia a la participación, la igualdad, equidad, respeto a la dignidad y la convivencia, destacando estos aspectos en mayor medida con los estudiantes descritos con Necesidades Educativas Especiales. La Tradición se destaca en dos vías; la primera, referida como obstáculo para la inclusión dado por el miedo a la diferencia y; la segunda, desde la importancia de la legalidad como parte de la formación de los estudiantes. Sólo se hace una mención al Poder con relación a la dificultad de acceso a la educación por parte de los niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales en algunas instituciones educativas. Logro, en término de potencialidades, Seguridad desde la higiene y el mantenimiento del orden social a través de la formación en el trabajo y, finalmente, Autodirección en referencia a la libertad y autonomía de los estudiantes.

Al igual que en la Institución Educativa 1, los tipos de valores Hedonismo y Estimulación no aparecen en el relato, lo cual se puede explicar desde su condición opuesta a tipos de valores como Seguridad, Tradición, Conformismo y Benevolencia que si se evidencian en las descripciones de las participantes.

Tabla 75.

Recuento categorías entrevistas

Categorías	Subcategorías	Coordinadora IE2	Rectora IE2
Concepto de inclusión	Agentes del proceso de inclusión	1	2
Unidades de inclusión	Afecto de grupo	1	1
	Pertenencia	2	3
	Espacio para la autenticidad	5	2
	Valor de autenticidad	0	0
Dimensiones de la inclusión	Culturas inclusivas	2	4
	Políticas inclusivas	0	0
	Prácticas inclusivas	1	4
Concepto valores	de Características de los valores en la escuela	3	2
Tipología de valores	Autodirección	3	0
	Benevolencia	5	11
	Conformismo	2	8
	Estimulación	0	0
	Hedonismo	0	0
	Logro	1	3
	Poder	0	1
	Seguridad	0	3
	Tradicición	1	3
	Universalismo	3	6

En el siguiente cuadro se presentan las concurrencias entre los elementos de la inclusión y los valores en las entrevistas a la coordinadora y rectora:

Tabla 76.

Concurrencias categorías entrevistas

Códigos	Afecto de grupo	Agentes del proceso de inclusión	Características de la inclusión en la escuela	Características de los valores en la escuela	Concepto de inclusión	Concepto de valores	Culturas inclusivas	Espacio para la autenticidad	Filiación de grupo	Políticas de inclusión	Prácticas inclusivas	Valor de autenticidad
Agentes del proceso de inclusión	0	0	0	0	0	0	3	2	2	0	0	0
Autodirección	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Benevolencia	0	3	2	5	1	0	3	2	1	0	1	0
Características de la inclusión en la escuela	1	0	0	1	2	0	1	2	1	0	1	0
Características de los valores en la escuela	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Concepto de inclusión	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Concepto de valores	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Conformidad	0	2	0	3	0	0	2	0	0	0	1	0
Estimulación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hedonismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Logro	0	1	1	1	0	0	1	1	2	0	0	0
Poder	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Seguridad	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0
Tradicición	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Universalismo	0	0	1	2	3	0	0	2	1	0	2	0

De esta manera, se encuentra una relación entre las referencias a los agentes de inclusión y las unidades Espacio para la autenticidad y Pertenencia, las cuáles según los relatos hacen parte de la vida cotidiana de la institución, es promovida por rectora, coordinadora y profesores y que según las participantes se evidencia en la percepción de los estudiantes. La Benevolencia se refleja como una característica de los agentes de la inclusión en la institución como solidaridad, amor, respeto y altruismo, la Conformidad desde su ejemplo en términos de disciplina y respeto a la norma y así mismo la Tradición desde la promoción de la legalidad, y, finalmente el Logro como el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Adicional a estos, la Seguridad y el

Universalismo aparecen en referencias a los valores en la escuela y se relacionan con las Culturas y Prácticas inclusivas como aspectos que atraviesan las dinámicas cotidianas de la institución.

En consonancia con los datos cuantitativos, el Afecto aparece de forma mínima en los relatos y el Valor de Autenticidad no se presenta.

Al igual que en la Institución Educativa 1 se menciona a las familias como agentes ausentes de los procesos de inclusión.

En el siguiente cuadro se presentan las citas correspondientes a los códigos establecidos:

Tabla 77.
Categorías y citas entrevistas

Categorías	Subcategorías	Nº Cita	Cita	Participante	Comentario	
Concepto de inclusión	Características de la inclusión en la escuela	1:4	¿Cómo se evidencia la inclusión en la institución? Se evidencia porque la institución está abierta a...	Coordinadora Balsa.docx	La	
		2:51	Bueno, esa parte no es fácil de describirla y mas en este colegio cuando nosotros trabajamos con un...	Rectora Balsa.docx	La	
		1:3	¿Cómo define el concepto de inclusión? La posibilidad de permitir la participación de todos los acto...	Coordinadora Balsa.docx	La	
		1:9	¿Cómo define el concepto de inclusión? La posibilidad de permitir la participación de todos los acto...	Coordinadora Balsa.docx	La	
	Agentes del proceso de inclusión	del	2:3	Cómo define el concepto de inclusión Bueno, ahí en ese tema de inclusión como lo manejamos en el col...	Rectora Balsa.docx	La
			1:6	¿Cómo es el papel de la familia en la promoción u obstaculización de la inclusión en la escuela? Es...	Coordinadora Balsa.docx	La
		de	2:5	Perfil Bueno, esa parte también se ha trabajado bastante ha sido un poco difícil pero pero si se ha...	Rectora Balsa.docx	La
			2:8	Directivos Yo pienso que lo primordial siempre ha sido el patrón o sea el ejemplo, el modelo, desde...	Rectora Balsa.docx	La
					Pareciera que el tipo de población afecta el desarrollo de la inclusión: convivencia.	
Unidades de inclusión	Afecto de grupo	de 1:20	¿Cuál considera que es el papel del afecto en los procesos de inclusión? Es muy	Coordinadora Balsa.docx	La	

			importante, los profesores...		
			Si claro, eso desarrolla afecto, un niño que ve que tiene dolor de estomago y yo me acerco y le digo...	2:44	Rectora La Balsa.docx
	Filiación de grupo		Se sienten parte de la institución y de los grupos, a ellos los rotamos porque así es la vida afuera...	1:19	Coordinadora La Balsa.docx
			En la institución casi todos tenemos contratación de Eso quiere decir que es una generación joven...	1:26	Coordinadora La Balsa.docx
			le pregunta a alguien oiga como se ha sentido en los dos meses que lleva y dicen uich increíble	2:33	Rectora La Balsa.docx
			es la parte humana esa parte en los docentes es bastante avanzada, la parte humana la solidaridad el...	2:42	Rectora La Balsa.docx
			Que se sienta tenido en cuenta, mejor dicho que se sienta una persona dentro del grupo y no lo llame...	2:45	Rectora La Balsa.docx
	Espacio para la autenticidad		¿Por qué cree que ha sido tan difícil el paso de la comprensión de la inclusión dirigida únicamente...	1:21	Coordinadora La Balsa.docx
			Es fundamental, ya que falta mucho compromiso de las familias, muchas veces las familias de los niño...	1:25	Coordinadora La Balsa.docx
			Se evidencian en el trabajo de los grupos, en el respeto por el otro, por la autenticidad de los ...	1:30	Coordinadora La Balsa.docx
			La posibilidad de permitir la participación de todos los actores de la escuela, respetando sus ...	1:31	Coordinadora La Balsa.docx
			Se promueve y se respeta, y se ve en los grupos, allí hay respeto, no se ve la discriminación, la bu...	1:32	Coordinadora La Balsa.docx
			que hay colegios que creen que estos niños con situaciones especiales no pueden estar con los demás...	2:29	Rectora La Balsa.docx
			reconocer en el estudiante a un ser humano que tienen potencialidades y también tiene falencias...	2:43	Rectora La Balsa.docx
	Dimensiones de la inclusión	Culturas inclusivas	Se evidencia porque la institución está abierta a recibir a todos los niños, sin discriminar, los es...	1:17	Coordinadora La Balsa.docx
			¿Cómo es el perfil de los profesores para favorecer procesos de inclusión? En la institución casi to...	1:24	Coordinadora La Balsa.docx

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

		2:9	Cada concepto que usted ha preguntado ahí, cada concepto de esos no es de enseñarlo teóricamente es...	Rectora Balsa.docx	La
		2:28	Por ejemplo los profesores nuevos no lo pueden creer o los profesores que se van para otros colegio...	Rectora Balsa.docx	La
		2:38	Bueno, esa parte también se ha trabajado bastante ha sido un poco difícil pero pero si se ha asimila...	Rectora Balsa.docx	La
		2:52	entonces ahí hay una contradicción entre aquello que nosotros queremos optimizar como valor en una p...	Rectora Balsa.docx	La
	Prácticas inclusivas	1:18	Como estrategias ayuda el tamaño del colegio, el número de estudiantes por grupos permite conocer a...	Coordinadora Balsa.docx	La
		2:37	Cada concepto que usted ha preguntado ahí, cada concepto de esos no es de enseñarlo teóricamente es...	Rectora Balsa.docx	La
		2:46	Si claro, eso desarrolla afecto, un niño que ve que tiene dolor de estomago y yo me acerco y le digo...	Rectora Balsa.docx	La
		2:54	Me parece que a través del ejemplo, en este colegio se ha logrado bastante, mas por ejemplo por el e...	Rectora Balsa.docx	La
		2:56	Y si tienen niños no muy superiores pues van a hacer el talón de Aquiles para obtener esos grandes r...	Rectora Balsa.docx	La
					La rectora expone una de las prácticas institucionales que atentan contra la inclusión.
Concepto de valores	Características de los valores en la escuela	1:7	¿Cuáles son sus características? Bien propio y bien colectivo que no afecte la dignidad ni la integridad...	Coordinadora Balsa.docx	La
		1:29	¿Cómo es la relación entre los valores institucionales y los personales? Sigue pesando lo personal s...	Coordinadora Balsa.docx	La
		2:2	Cuáles son las características de un valor Las características de un valor es que sea contextual,...	Rectora Balsa.docx	La
		1:1	¿Cómo define el concepto de valores? Es una característica constante en los seres humanos que...	Coordinadora Balsa.docx	La
		2:1	Entonces, una primera pregunta es cómo define el concepto de valores Bueno, el valor es algo intrínseco...	Rectora Balsa.docx	La
Tipología de valores	Autodirección	1:13	autonomía.	Coordinadora Balsa.docx	La
		1:15	a autenticidad de los estudiantes. La responsabilidad que tiene los profesores para	Coordinadora Balsa.docx	La

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

		ejercer su traba...		
	1:22	la libertad.	Coordinadora Balsa.docx	La
Benevolencia	1:10	Responsabilidad,	Coordinadora Balsa.docx	La
	1:14	Se evidencian en el trabajo de los grupos, en el respeto por el otro,	Coordinadora Balsa.docx	La
	1:16	La solidaridad.	Coordinadora Balsa.docx	La
	1:23	El respeto por la diferencia, la solidaridad,	Coordinadora Balsa.docx	La
	1:27	Se evidencia porque la institución está abierta a recibir a todos los niños, sin discriminar, los es...	Coordinadora Balsa.docx	La
	2:10	Por ejemplo el amor, el amor pues es como una expresión del alma no? de la parte interna del ser, eh...	Rectora Balsa.docx	La
	2:11	con respeto, eh con altruismo.	Rectora Balsa.docx	La
	2:13	eh personas con grandes dificultades de diferentes regiones y llegan aquí por un tiempo buscando una...	Rectora Balsa.docx	La
	2:16	La responsabilidad pues eh no ha sido tan óptima en el colegio por una simple razón...	Rectora Balsa.docx	La
	2:18	por ejemplo en cuanto al amor de sus hijos a la honradez,	Rectora Balsa.docx	La
	2:21	respeto por el otro bajo las circunstancias y condiciones en las que venga	Rectora Balsa.docx	La
	2:22	aquellos que no tienen la misma evolución que los demás pues tienen que lucharla, tienen que trabaja...	Rectora Balsa.docx	La
	2:36	no puedo enseñarle a mi estudiante a ser honrado si yo soy deshonesto y mentiroso,	Rectora Balsa.docx	La
	2:40	la parte humana la solidaridad el reconocer en el estudiante a un ser humano que tienen potencialidades	Rectora Balsa.docx	La
	2:48	de legalidad,	Rectora Balsa.docx	La
	2:50	Es una situación difícil, no son todos, yo estoy hablando por las dificultades que tenemos porque...	Rectora Balsa.docx	La
Conformismo	1:11	respeto,	Coordinadora Balsa.docx	La
	1:12	respeto, trabajo	Coordinadora Balsa.docx	La
	2:14	Respeto	Rectora Balsa.docx	La

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

	2:15	respeto,	Rectora Balsa.docx	La	
	2:19	respeto,	Rectora Balsa.docx	La	
	2:30	La autonomía es uno de los pilares que tiene la filosofía de nosotros y que se recalca a diario en l...	Rectora Balsa.docx	La	
	2:31	Y la singularidad tiene que ver con lo mismo para un ser humano o cualquier ser que exista sobre la...	Rectora Balsa.docx	La	
	2:35	estudiante a ser puntual si yo llego todos los días tarde	Rectora Balsa.docx	La	
	2:39	se ha aprendido mucho, la puntualidad por ejemplo, el maestro que llega un poquito tarde, entra yo s...	Rectora Balsa.docx	La	Hace referencia a los comportamientos moralmente deseables en términos de obediencia y disciplina.
	2:47	respeto, de autoridad,	Rectora Balsa.docx	La	
Logro	1:34	así es la vida afuera,	Coordinadora Balsa.docx	La	
	2:20	Yo pienso que mas allá de los valores que es una palabra tan trajinada pero nadie sabe realmente lo...	Rectora Balsa.docx	La	
	2:23	diversidad es que todo el universo es diverso no es que el ser humano es exactamente igual en todo,...	Rectora Balsa.docx	La	
	2:41	reconocer en el estudiante a un ser humano que tienen potencialidades y	Rectora Balsa.docx	La	
Poder	2:24	El otro concepto es que hay colegios que creen que estos niños con situaciones especiales no pueden...	Rectora Balsa.docx	La	
Seguridad	2:17	el trabajo, uno de los pilares diría, el trabajo, pues el muchacho, el trabajo hace mas relación a t...	Rectora Balsa.docx	La	
	2:27	Porque yo tengo dos conceptos de eso, uno que hay colegios que están saturados de estudiantes y tenemos..	Rectora Balsa.docx	La	
	2:34	yo no le puedo enseñar a mi estudiante a venir bien presentado al colegio si todos los días me prese...	Rectora Balsa.docx	La	
Tradición	1:35	Porque estamos acostumbrados a la homogeneidad, lo diferente asusta y exige más, entonces	Coordinadora Balsa.docx	La	
	2:26	. No se detiene, hay evolución, y... aquellos que no tienen la misma evolución que los demás pues tienen...	Rectora Balsa.docx	La	

	2:31	Y la singularidad tiene que ver con lo mismo para un ser humano o cualquier ser que exista sobre la...	Rectora Balsa.docx	La
	2:49	legalidad,	Rectora Balsa.docx	La
Universalismo	1:28	Bien propio y bien colectivo que no afecte la dignidad ni la integridad de otros	Coordinadora Balsa.docx	La
	1:31	La posibilidad de permitir la participación de todos los actores de la escuela, respetando sus diferencias...	Coordinadora Balsa.docx	La
	1:33	Se promueve y se respeta, y se ve en los grupos, allí hay respeto, no se ve la discriminación, la bu...	Coordinadora Balsa.docx	La
	2:12	dignidad,	Rectora Balsa.docx	La
	2:25	Pues como ellos la ven la diversidad es que hay unas personas que tiene tantas posibilidades y otros...	Rectora Balsa.docx	La
	2:32	muchacho aprenda a querer lo suyo aprenda a respetar lo suyo aprenda a valorar lo suyo...	Rectora Balsa.docx	La
	2:53	sino de convivencia es un ser que mas que incluir hay que enseñarlo a convivir y a respetar porque e...	Rectora Balsa.docx	La
	2:55	Acá el niño con alguna discapacidad o alguna situación especial es tratado exactamente igual que los...	Rectora Balsa.docx	La
	2:57	Que se sienta tenido en cuenta, mejor dicho que se sienta una persona dentro del grupo y no lo llame...	Rectora Balsa.docx	La

A partir del análisis de los documentos institucionales se encuentran referencias a procesos de inclusión y valores en el Manual de Convivencia, mientras que en el PEI se identifican aspectos relacionados con los valores en mayor medida frente a otras categorías.

Se encuentran la subcategoría Agentes del proceso de inclusión en el Manual de Convivencia en términos de los miembros de la institución y sus funciones, haciendo énfasis en las situaciones que requieren atención especial y deben ser evaluadas en Consejos Académicos o Comités de Convivencia.

Con respecto a las unidades de inclusión se evidencian acepciones relacionadas con el Espacio para la Autenticidad en mayor medida, en tanto que en el Manual de Convivencia se contemplan las pautas estéticas que se deben compartir para evitar discriminación entre pares, lo cual condiciona el espacio para la autenticidad, y los

escenarios para la expresión de ideas y resolución de inquietudes. En este sentido se evidencia el Valor de Autenticidad en tanto que estos espacios promueven la presentación de iniciativas personales, y se pretende estimular el desarrollo de capacidades, todo en el marco normativo establecido.

En cuanto a la Pertenencia se encuentra una referencia que va dirigida a promoverla en los estudiantes a través del uso del uniforme institucional.

El Afecto no aparece en los textos, aspecto que coinciden con los resultados cuantitativos y los datos aportados por la institución 1.

Con respecto a las dimensiones de la inclusión, se evidencia una referencia a las Culturas Inclusivas en el Manual de Convivencia que, en una descripción sobre el tipo de población que pertenece a la institución (flotante), establece las características que deberían demostrar los padres de familia para aportar en la formación de sus hijos.

Las Políticas Inclusivas se infieren con las referencias a la normatividad estatal vigente frente a la educación pública y los procedimientos de acceso y permanencia que de allí se derivan para los estudiantes.

Es esa misma línea aparecen las Prácticas Inclusivas como algunas acciones que deben desarrollar quienes administran la institución educativa para garantizar la participación de sus miembros incluidos profesores, comportamientos deseables de respeto, equidad, honestidad, no discriminación, los conductos regulares y los procedimientos en situaciones especiales.

Finalmente, con relación a la tipología de valores, se identifican acepciones referidas a la Autodirección en términos de autonomía, creatividad, toma de decisiones y libre pensamiento, Benevolencia referido a la responsabilidad, respeto, amabilidad, ayuda, cordialidad, honestidad y altruismo, Conformismo como trabajo, respeto a la norma, puntualidad y laboriosidad, Tradición desde el respeto a las buenas costumbres, el uso de una estética adecuada según lo establecido, comportamientos que evidencien una buena imagen de la institución y que no se lean como indecentes, específicamente en las demostraciones de carácter amoroso y el cuidado de las buenas costumbres; y Universalismo en términos de convivencia, paz, armonía con la naturaleza, el reconocimiento como seres humanos y la democracia. Logro y Seguridad se encuentran en menor medida, la primera en relación con el desarrollo de habilidades para el desempeño sociocultural y la promoción de capacidades y destrezas para potenciar las

competencias intelectuales y laborales; y, la segunda con respecto a la higiene y salud del individuo que implica el seguimiento a normas relacionadas (presentación de las uñas, cuidado del pelo, dientes, etc.).

El Hedonismo, el Poder y la Estimulación no aparecen en el texto, lo cual se puede explicar desde las condiciones socio culturales en las que se enmarca la escuela.

Tabla 78.

Recuento categorías documentos institucionales

Categorías	Subcategorías	PEI IE2	Manual de convivencia IE2
Concepto inclusión	de Características de la inclusión en la escuela	0	0
	Agentes del proceso de inclusión	0	6
Unidades de inclusión	Afecto de grupo	0	0
	Filiación de grupo	0	1
	Espacio para la autenticidad	0	4
	Valor de autenticidad	0	2
Dimensiones de la inclusión	Culturas inclusivas	0	1
	Políticas inclusivas	0	3
	Prácticas inclusivas	1	9
Concepto valores	de Características de los valores en la escuela	0	0
Tipología valores	de Autodirección	4	11
	Benevolencia	4	10
	Conformismo	3	10
	Estimulación	0	0
	Hedonismo	0	0

Logro	2	5
Poder	0	0
Seguridad	0	2
Tradición	0	12
Universalismo	5	7

En el siguiente cuadro se presentan las concurrencias entre los códigos de la inclusión y los valores en los documentos institucionales:

Tabla 79.

Concurrencias categorías entrevistas

Códigos	Afecto de grupo	Agentes del proceso de inclusión	Características de la inclusión en la escuela	Características de los valores en la escuela	Concepto de inclusión	Concepto de valores	Culturas inclusivas	Dimensiones de la inclusión	Espacio para la autenticidad	Filiación de grupo	Políticas inclusivas	Prácticas inclusivas	Valor de autenticidad
Agentes del proceso de inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Autodirección	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Benevolencia	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1
Características de la inclusión en la escuela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Características de los valores en la escuela	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concepto de inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Concepto de valores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conformismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

La relación entre la inclusión y los valores en la escuela

Culturas inclusivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dimensiones de la inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estimulación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hedonismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Logro	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Poder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Políticas inclusivas	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
Prácticas inclusivas	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
Seguridad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tradicición	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Universalismo	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1

Se encuentra una concurrencia entre Agentes del proceso de inclusión y las Políticas inclusivas, en tanto que se describen las funciones de los miembros de la institución involucrados en los procedimientos tanto cotidianos como aquellos que requieren atención especial (casos de convivencia).

Se evidencia una relación entre Espacio para la Autenticidad los tipos de valores Autodirección, Logro, Benevolencia y Universalismo en dos sentidos, el primero en términos de los escenarios dispuestos para la expresión de ideas, el desarrollo de habilidades y competencias; y el segundo como las características que deben presentar los miembros de la institución para evitar la discriminación y promover la participación, tales como respeto, ayuda, solidaridad y equidad.

Así mismo este Espacio para la Autenticidad devela las prácticas y políticas que se han dispuesto para el manejo de situaciones en las cuáles las diferencias puedan generar situaciones de exclusión y en las cuáles se reitera el tipo de valor Benevolencia enmarcada en las tendencias históricas y culturales. Finalmente, se encuentra el Valor de Autenticidad en relación con la Benevolencia y el Universalismo en el mismo sentido.

6.7.1 Institución Educativa 3.

A partir de la codificación y análisis de las entrevistas se encuentra que se hace referencia a los agentes de inclusión integrados por profesores con un perfil orientado desde la vocación y la formación, lo cual se relaciona con las comprensiones sobre cómo debe ser el maestro en la escuela. Se menciona a las familias como agentes ausentes de los procesos de inclusión.

Con respecto a las Unidades de inclusión, se evidencia mayores acepciones al Espacio para la Autenticidad desde el respeto a la diferencia, no exclusivamente referida a las Necesidades Educativas Especiales, desde donde tradicionalmente se ha revisado el tema de la inclusión en la escuela. De igual manera, se presenta la Pertenencia desde la no discriminación y la percepción positiva de ser integrante de la institución. El Afecto se menciona en menor medida referido a la necesidad de valoración positiva del estudiante. Finalmente, en coincidencia con las instituciones educativas 1 y 2, se evidencia la ausencia de referencias al Valor de Autenticidad.

Se evidencian referencias a las Culturas Inclusivas planteando la reflexión sobre la dificultad en la comprensión cultural de la inclusión y su consecuente gestión en las instituciones educativas, lo cual se conecta con las Políticas, en tanto que si bien estas implican unos lineamientos para abordar la inclusión en la escuela, estos no siempre se cumplen por ausencia de información, voluntad institucional o recursos. Con respecto a las Prácticas Inclusivas se destaca su percepción como un reto institucional haciendo énfasis en las Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a la tipología de valores, se encuentran referencias marcadas con relación al Universalismo, en donde se hace acepción a la diferencias de diverso tipo (religión, capacidades, procedencia) y la importancia del respeto y la convivencia, así mismo la responsabilidad de la institución frente a las dinámicas políticas, sociales y culturales en cuanto a la formación de profesores y acceso de niños, niñas y adolescentes al sistema escolar. Esto, en consonancia con la referencia a tipos de valores como la Autodirección, en donde destacan la importancia de asumir retos y la promoción de la autonomía, y la Benevolencia en relación a la responsabilidad, respeto y ayuda hacia los estudiantes. También aparece la mención a la Conformidad como la necesidad de seguir las normas institucionales y la Tradición en términos del rescate de costumbres que se leen como pérdidas en los jóvenes y que son esenciales para la

convivencia. También se hace alusión a la Tradición en relación a la diversidad sexual, en donde se destaca el predominio de las creencias religiosas pero la negociación con el imperativo estatal de la inclusión. Con respecto al Logro se encuentra la referencia a la importancia de valorar a los estudiantes y, finalmente, se encuentra una acepción al Hedonismo como obstáculo en la escuela cuando se lee desde la libertad adolescente y el argumento del libre desarrollo de la personalidad ante norma. No se encuentran referencias al Poder, Seguridad y Estimulación, posiblemente por las condiciones socioculturales de la población miembro de la institución.

Tabla 80.

Recuento categorías entrevistas

Categorías	Subcategorías	Coordinador IE3	Rector IE3
Concepto de inclusión	de Características de la inclusión en la escuela	1	1
	Agentes del proceso de inclusión	5	2
Unidades de inclusión	Afecto de grupo	1	1
	Filiación de grupo	1	1
	Espacio para la autenticidad	5	8
	Valor de autenticidad	0	0
Dimensiones de la inclusión	Culturas inclusivas	4	3
	Políticas inclusivas	4	4
	Prácticas inclusivas	5	7
Concepto de valores	Características de los valores en la escuela	3	2
Tipología de valores	Autodirección	1	7
	Benevolencia	5	0
	Conformismo	3	2

Estimulación	0	0
Hedonismo	0	1
Logro	0	2
Poder	0	0
Seguridad	0	0
Tradición	6	1
Universalismo	7	7

En el siguiente cuadro se presentan las concurrencias entre los códigos de la inclusión y los valores en las entrevistas a coordinador y rector:

Tabla 81.
Concurrencias categorías entrevistas

Códigos	Agentes del proceso de inclusión	Características de la inclusión en la escuela	Características de los valores en la escuela	Concepto de inclusión	Concepto de valores	Concepción de los valores	Concepto de valores	Culturas inclusivas	Espacios para la autenticidad	Filiación de grupo	Políticas inclusivas	Prácticas inclusivas	Valor de autenticidad
Agentes del proceso de inclusión	0	0	0	0	1	5	5	0	5	5	0	0	
Autodirección	0	2	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	
Benevolencia	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	
Características de la inclusión en la escuela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Características de los valores en la escuela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Concepto de inclusión	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	
Concepto de valores	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Conformidad	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	
Estimulación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Hedonismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Logro	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Poder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Seguridad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tradición	0	2	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	

Universalismo	0	6	0	0	1	1	2	9	0	2	1	0
---------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

De esta manera, se encuentra una relación entre las referencias a los agentes de inclusión y la unidad Espacio para la Autenticidad, en tanto que se considera como función de los integrantes de la institución (Rector, Coordinador, Profesores) promover el respeto a la diferencia y desarrollar estrategias para abordar las dificultades presentadas por los estudiantes, lo cual se relaciona con las Prácticas Inclusivas, entre las que se destacan las adecuaciones físicas para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y los procedimientos para abordar casos que afecten la permanencia en la institución. Con relación a las Políticas de inclusión, se encuentra que atraviesan el Espacio para la Autenticidad, en tanto estas obligan a negociar los significados provenientes de la religión, específicamente en el tema de diversidad sexual, lo cual indica la aparente oposición entre el Universalismo y la Tradición.

De otro lado, se encuentra relación entre los Agentes del proceso de inclusión y los tipos de valores Autodirección, Benevolencia, Conformidad y Universalismo, como elementos constitutivos del quehacer institucional por parte de directivos y docentes en términos del respeto a la diferencia, la solidaridad, la convivencia, la equidad, el respeto a la autoridad, la ayuda y la promoción de la autonomía y la autoestima en los estudiantes. La Tradición se evidencia en tanto las negociaciones de las creencias culturales y las directrices estatales con respecto al respeto y posibilidad de participación de estudiantes que representan sectores de la diversidad, específicamente la sexual.

Se encuentra en el concepto de inclusión referencias a la Autodirección y el Universalismo en tanto participación de todos los estudiantes.

Al igual que en las dos instituciones educativas anteriores se percibe a la familia como agente ausente de los procesos de inclusión, y en otros casos como obstáculo para las prácticas inclusivas al negarse a proporcionar los apoyos solicitados por la institución (diagnóstico), esto, referido específicamente a las Necesidades Educativas Especiales, lo cual también se atribuye al sistema de seguridad social. Este aspecto se relaciona con las Políticas Inclusivas en tanto que se hace referencia a la falta de soporte estatal para apoyar los procesos. Según los relatos de los participantes, se percibe también por parte de los padres de familia la resistencia a reconocer la dificultad de sus hijos.

En el siguiente cuadro se presentan las citas correspondientes a los códigos establecidos:

Tabla 82.
Categorías y citas entrevistas

Categorías	Subcategorías	Nº Cita	Cita	Participante	Comentario
Concepto de inclusión	Características de la inclusión en la escuela	3:4	No pues para mi inclusión, no es solamente para los discapacitados, sino también la inclusión...	Coordinador Fusca.docx	
		5:4	Inclusión, es pienso yo darle la oportunidad, a...	Rector Fusca.doc	
	Agentes del proceso de inclusión	3:8	El perfil no es, el profesor que primero que es consiente de su rol como do...	Coordinador Fusca.docx	
		3:11	complicado porque la juventud no cree en ellos y entonces la irreverencia y demás, no es fácil, y no...	Coordinador Fusca.docx	Se identifica, al igual que en los otros colegios, la asistencia de apoyo por parte de los padres de familia, en este caso, en cuanto a la formación en valores.
		3:14	Pues generalmente nosotros no estamos haciendo un cambio fundamental....	Coordinador Fusca.docx	Identifica dificultad en la formación en valores en los jóvenes, lo cual lo atribuye a la etapa del ciclo vital.
		3:17	entonces la mamá viene aquí deja al hijo, se mete a trabajar en flores y no tiene	Coordinador Fusca.docx	

			tiempo para el hijo,...		
			yo soy normalista superior, soy licenciado		
		3:56	en matemáticas y física	Coordinador	Coordinador Fusca.docx
			Hace...		
		5:1	Soy Licenciado en Educación Física y	Rector	
			Administrador de...		Fusca.doc
Unidades de inclusión	Afecto de grupo	3:33	Afecto en los procesos de inclusión Yo diría que en todo, no es cierto? Todas las actividades hoy en...	Coordinador	Coordinador Fusca.docx
		5:56	Importantísimo porque creo yo que eh al muchacho... hay que... valorarlo en lo que tiene y...	Rector	Rector Fusca.doc
	Filiación de grupo	3:30	Parte de los grupos Que los estudiantes se sientan...? Esa es una tarea que uno busca, de hacer que no...	Coordinador	Coordinador Fusca.docx
		5:51	Y que no había ese tipo de discriminaciones, y obtuvimos el año, eh los últimos años h...	Rector	Rector Fusca.doc
	Espacio para la autenticidad	3:23	No pues para mi inclusión, no es solamente para los discapacitados, sino también...	Coordinador	Coordinador Fusca.docx
		3:25	Pues es brindándole toda la atención posible y de acuerdo a los recursos del colegio a toda...	Coordinador	Coordinador Fusca.docx
		3:37	El respeto a la diferencia eh, la autenticidad, la verdad, porque creo que si no...	Coordinador	Coordinador Fusca.docx
		3:38	pues nos toca cumplirlas, pero aquí digamos, llegan jóvenes que dicen hombre, yo vengo con...	Coordinador	Coordinador Fusca.docx
		3:43	es un maestro de vocación, realmente ese profesor que lo piensa así y que además respeta la diferencia	Coordinador	Coordinador Fusca.docx
		5:19	El respeto a la diversidad, el respeto al otro, el respeto hacia aquella persona que piensa diferente	Rector	Rector Fusca.doc
		5:24	uno aquí en el colegio pues, llegan muchachos con digamos que de diferentes con diferente...	Rector	Rector Fusca.doc
		5:33	el debemos ser muy abiertos, a cualquier posibilidad y no digamos que cercenar o cerrarle la las puertas...	Rector	Rector Fusca.doc

		¿sí? y debemos tratar de buscar las	Rector
		5:38 herramientas como docentes, para ver	Fusca.doc
		cómo le podemos..	
		si llegamos a algunos acuerdos con las	Rector
		5:43 niñas de que ellas dentro de la institución	Fusca.doc
		por ejemplo no portan el uniforme...	
		ver que esto hace parte de nuestra	Rector
		5:46 cotidianidad, nosotros no podemos,	Fusca.doc
		digamos que,...	
		no no había pensado la verdad en ese tema	Rector
		5:54 de la singularidad --- pero yo creo que...	Fusca.doc
			Rector
		5:63 Si pienso que sí, ósea...	Fusca.doc
Dimensiones de la inclusión	Culturas inclusivas	Relación valores e inclusión Pues yo	Coordinador
		3:34 pienso que pues siempre debe haber	Fusca.docx
		unidad...	
		creo que Colombia... para que la	Coordinador
		3:44 revolución educativa sea realmente un	Fusca.docx
		hecho, estamos muy distantes de...	
		la cultura de que la inclusión no es	Coordinador
		3:52 solamente para los que tienen limitaciones,	Fusca.docx
		sino que la inclusión...	
		Porque es que la gente, ese fue el concepto	Coordinador
3:55 que nos metieron antes ...	Fusca.docx		
		Porque, vemos una problemática grande, al	Rector
		5:20 interior de las instituciones educativas...	Fusca.doc
		Pues entra, inicialmente hay... pues un	Rector
		5:34 choque, porque que la mayoría de los	Fusca.doc
		docentes ...	
		por parte de nosotros de los docentes y	Rector
		5:45 directivos de la institución ningún tipo de	Fusca.doc
		discriminación h...	
		bueno conforme a las normas legales que	Coordinador
		3:29 hoy en día hay, pues estamos muy	Fusca.docx
		identificados de cumplirla...	
		No, peor todavía, peor, ellos no, porque,	Coordinador
		3:50 ahora ya esos procesos de apoyo los hacen	Fusca.docx
		por las...	
		el Ministerio de Educación que tiene	Coordinador
		3:54 establecido que por cada muchacho con	Fusca.docx
		necesidad especial le tiene...	

3:57 Creo que el ministerio se equivocó, yo me acuerdo hace años cuando nosotros en el proceso de formación...

Coordinador
Fusca.docx

Hace referencia a las políticas de inclusión como normas que se deben cumplir. Con referencia a las políticas, atribuye al Ministerio de Educación Nacional un desacierto en la contratación de docentes, lo que interfiere con los propósitos de la inclusión. Se hace referencia a las condiciones de formación y contratación que las políticas educativas han permitido y pueden atentar contra los procesos de inclusión. Se evidencia la dificultad de la familia en el acceso a los apoyos para la inclusión,

Esta podría ser una posible explicación a la resistencia de los padres para colaborar con las solicitudes de la escuela: diagnóstico y valoración profesional.

Hace referencia a las políticas destinadas a favorecer los procesos de inclusión y las cuales no se cumplen.

Contrario a lo reportado por otros actores de la investigación, el rector atribuye la comprensión mas amplia de inclusión a las capacitaciones del Estado. Se destaca la ausencia de apoyo político en la gestión de la inclusión, se relaciona con el relato de otros



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

			participantes. (EPS, especialistas, capacitación, asignación de orientadores).
	Porque siempre hemos, tenido digamos		
	5:29 que, un énfasis, eh por ese tipo de temas, la...	Rector Fusca.doc	
	digamos en todas las instituciones		
	5:39 educativas, eh una dificultad muy grande es que no tenemos...	Rector Fusca.doc	
	5:42 nosotros no podíamos hacer excluirlas	Rector Fusca.doc	
			Se hace referencia a la necesidad del Estado y de la institución por indagar la percepción de convivencia. Relaciona convivencia con filiación.
	Mi percepción es... que sí, aunque		
	5:50 digamos se debería hacer, sería importante hace...	Rector Fusca.doc	
Prácticas inclusivas	se le hace un correctivo, pues van a tener		
	3:22 días de suspensión no para estarse en la casa sino para v...	Coordinador Fusca.docx	
	por ejemplo un muchacho en silla de		
	3:26 ruedas le podemos brindar sus clases no solamente a el sino a su...	Coordinador Fusca.docx	
	y entonces como le hemos brindado		
	3:32 espacios para que exponga porque no se siente bien, pues entonces...	Coordinador Fusca.docx	
	Pues en algunos... no digamos en su		
	3:39 totalidad, porque hay, como te digo, hay jóvenes que vienen, cuando...	Coordinador Fusca.docx	
	o, pues imagínese, nosotros estamos en la		
	3:49 tarea de concientizar, cierto? De que estos muchachos, no...	Coordinador Fusca.docx	
	tampoco hemos discriminado a esos		
	5:28 estudiantes, muchos de ellos se han graduado con nosotros y la ver...	Rector Fusca.doc	

			Pienso que eso lo hemos discutido, eh al interior de las reuniones con docentes y con...	5:30	Rector Fusca.doc
			a mí me envían, yo tengo tantos niños con, tales dificultades eh... porque me envían solamente, ósea,...	5:37	Rector Fusca.doc
			yo pienso que ahí es donde tenemos que hacer una, un... trabajo mucho más fuerte...	5:40	Rector Fusca.doc
			Los padres de los niños, pues nosotros, lo que hacemos es cuando detectamos un niño, eh...	5:49	Rector Fusca.doc
			Rector Fusca: La autonomía y la singularidad -tratamos siempre, nosotros de que --- que, los muchachos...	5:52	Rector Fusca.doc
Concepto de valores	Características de los valores en la escuela		, sino que la actitud de la persona debe obedecer y debe ser consecuente con lo que está pensando, e...	3:13	Coordinador Fusca.docx
			Porque nos parece que de acuerdo al medio son lo que mas nos hace falta y debemos cultivar y aquí ...	3:16	Coordinador Fusca.docx
			Definición de valores Cómo defino un valor?, es un.. bueno yo busco que las costumbres y las tradiciones...	3:2	Coordinador Fusca.docx
Tipología de valores	Autodirección		Valores como se viven No pues, por ejemplo la libertad, yo promulgo mucho la libertad de uno va hasta...	3:18	Coordinador Fusca.docx
			educativo, sino, al contrario es una es un reto, de la ósea la institución educativa,...	5:15	Rector Fusca.doc
			Inclusión, es pienso yo darle la oportunidad, a todo ser humano, de cumplir eh sus metas...	5:23	Rector Fusca.doc
			Pues considero que el además de, digamos que independientemente de la profesión o si...	5:31	Rector Fusca.doc
			pienso yo que, eh siempre, estar dispuestos, a aceptar los retos, ¿sí?, y... también...	5:35	Rector Fusca.doc
			La autonomía y la singularidad --- tratamos siempre, nosotros de que --- que, los muchachos, --- eh...	5:53	Rector Fusca.doc
		por lo menos en mi caso, al tratar algún tema aquí con los muchachos yo si, desde	5:55	Rector Fusca.doc	

		mis funciones...	
			Rector
	5:60	Autonomía	Fusca.doc
Benevolencia	3:12	Yo pienso que no puede quedar simplemente el concepto...	Coordinador Fusca.docx
	3:15	Valores institucionales Bueno, tenemos los valores, la responsabilidad, el respeto, eh la honestidad...	Coordinador Fusca.docx
	3:21	Que si el muchacho puede dejar su maleta en el salón este confiado que tiene compañeros, no que le...	Coordinador Fusca.docx
	3:36	la autenticidad, la verdad, porque creo que si no se es autentico si no se esta ahí hablando con el...	Coordinador Fusca.docx
	3:53	sino a este muchacho hay que ayudarlo hay que apoyarlo hay que hacerle un plan especial, eso es, por...	Coordinador Fusca.docx
Conformismo	3:31	entonces cada vez que se puede le digo a un muchacho cuando llegamos le hacemos la observación el un...	Coordinador Fusca.docx
	3:40	pues una vez construidas esas normas de convivencia de esta institución pues nos toca cumplirlas,	Coordinador Fusca.docx
	3:42	es un maestro dictatorial que solamente el cree tener la verdad, nadie mas la tiene, pues es complicado...	Coordinador Fusca.docx
	5:21	se pierde el respeto a la autoridad, se pierde eh... eh se... no se aceptan las reglas o las normas de convivencia...	Rector Fusca.doc
	5:44	ya eran libres de hacerlo, fuera de la institución, ya no, digamos que con, fuera de la institución...	Rector Fusca.doc
Hedonismo	5:22	sino que creemos que somos dueños del mundo y que podemos hacer lo que quiera por el libre desarrollo...	Rector Fusca.doc
Logro	5:57	Rector Fusca: Importantísimo porque creo yo que eh al muchacho... hay que... valorarlo en lo que tiene y...	Rector Fusca.doc
	5:62	autoestima,	Rector Fusca.doc
Tradicición	3:9	Cómo defino un valor?, es un.. bueno yo busco que las costumbres y las tradiciones	Coordinador Fusca.docx

		se mantengan y es...	
		. El valor es algo que el muchacho debe	
	3:10	tener para su vida, para el futuro para tener una personalidad...	Coordinador Fusca.docx
		Entonces el trato de los estudiantes,	
	3:19	estamos tratando de que las palabras que son hola, ese trato...	Coordinador Fusca.docx
		Ese tipo de tareas buscamos todos un poco	
	3:20	rescatar eso que se ha perdido.	Coordinador Fusca.docx
		Diversidad sexual Pues si hoy en día se ha	
	3:28	promulgado mucho, por ejemplo nosotros quienes hemos vivido...	Coordinador Fusca.docx
		y segundo la relación que tiene con los	
	3:48	chinos, esos que se meten tanto con los chinos, establecen ...	Coordinador Fusca.docx
		en un momento cuando eh se descubrió en	
	5:41	el colegio que había un par de niñas que, tenían una relación...	Rector Fusca.doc
Universalismo	3:24	No pues para mi inclusión, no es solamente para los discapacitados, sino también la inclusión...	Coordinador Fusca.docx
		Podamos eh poder hacer una convivencia	
	3:27	única y que podamos convivir en la diferencia.	Coordinador Fusca.docx
		Relación valores e inclusión Pues yo	
	3:34	pienso que pues siempre debe haber unidad...	Coordinador Fusca.docx
		El respeto a la diferencia eh	
	3:35		Coordinador Fusca.docx
		ese profesor que lo piensa así y que	
	3:41	además respeta la diferencia de los estudiantes en su credo, en...	Coordinador Fusca.docx
		porque hay gente que merca dea con la	
	3:47	educación, entonces a ellos no les importa si el que egresó va...	Coordinador Fusca.docx
		Entonces imagínese usted los tratamientos	
	3:51	que pueda tener el joven igualmente mas adelante...	Coordinador Fusca.docx
		no se aceptan las reglas o las normas de	
	5:13	convivencia normales sino que, el muchacho cree que tiene u...	Rector Fusca.doc
		os principios que... cada ser humano, debe	
	5:17		Rector

	desarrollar, para... tener una sana convivencia pienso yo...	Fusca.doc
5:18	Nosotros como valor, grande es, que encierra muchos valores pienso...	Rector Fusca.doc
5:32	no podemos ser cuadriculados a la diversidad tan grande que tenemos, más en un país como el nuestro...	Rector Fusca.doc
5:46	ver que esto hace parte de nuestra cotidianidad, nosotros no podemos, digamos que,...	Rector Fusca.doc
5:59	el respeto a la diversidad	Rector Fusca.doc
5:64	Rector Fusca: entonces uno dice no, nosotros debemos tener, no podemos cerrarles las puertas a ningún estudiante...	Rector Fusca.doc

En la Institución Educativa 3 sólo se tuvo acceso al documento Manual de Convivencia, ya que en el momento del estudio el PEI se encontraba en construcción.

A partir del análisis del Manual de Convivencia, se encuentra que se hace referencia a los Agentes de inclusión desde la responsabilidad de los miembros de la escuela (profesores, directivos, padres de familia) en la formación de los estudiantes. así mismo con relación a las instancias para el manejo de situaciones en la escuela, las funciones de quienes las integran y los procedimientos.

Con respecto a las unidades de inclusión, se evidencian referencias al Espacio para la Autenticidad desde las posibilidades de participación de los miembros de la comunidad educativa en término de deberes y derechos, de igual manera, las posibilidades y mecanismos de expresión y respeto a los ritmos individuales.

El Afecto, la Pertenencia y el Valor de Autenticidad no se identifican en el texto.

En relación a las dimensiones de la inclusión, se evidencian acepciones a las Políticas Inclusivas desde la normatividad estatal vigente y como desde allí se orientan las acciones escolares en términos de conductos regulares y marcos de la diversidad. En ese sentido y como aspecto a destacar, se encuentra que en el Manual de Convivencia se contempla el tema de las Necesidades Educativas Especiales y de allí se derivan Prácticas dirigidas a la inclusión de la población que según la institución presenta estas características. De otro lado, se plantean los mecanismos para la evaluación y la promoción de estudiantes.

Con respecto a los valores, se identifica acepciones relacionadas en mayor medida con el Universalismo en términos de respeto, igualdad, aceptación, equidad, convivencia y tolerancia; Autodirección relacionada con la autonomía, la creatividad y la toma de decisiones; Conformidad, dirigida al respeto a la Constitución y a las leyes, el cumplimiento de deberes, el orden, la puntualidad, el trabajo y la disciplina; Logro, en términos de competencias académicas y laborales, desarrollo de habilidades y destrezas, y el estímulo a los logros de los estudiantes; Seguridad, relacionada con la presentación personal, la preservación de la salud, la higiene y la seguridad de los estudiantes como responsabilidad de padres y docentes; Benevolencia como la solidaridad, colaboración y servicio entre los miembros de la institución, y, finalmente Tradición como el respeto a las normas establecidas la educación en la sanción social y la estética orientada desde parámetros establecidos como adecuados.

No aparecen en el texto Estimulación, Hedonismo y Poder.

Tabla 83.

Recuento categoría documento institucional

Categorías	Subcategorías	Manual de Convivencia IE3
Concepto de inclusión	Características de la inclusión en la escuela	2
	Agentes del proceso de inclusión	6
Unidades de inclusión	Afecto de grupo	0
	Filiación de grupo	0
	Espacio para la autenticidad	12
	Valor de autenticidad	0
Dimensiones de la inclusión	Culturas inclusivas	0
	Políticas inclusivas	7
	Prácticas inclusivas	11

Concepto de valores	Características de los valores en la escuela	1
Tipología de valores	Autodirección	9
	Benevolencia	3
	Conformismo	8
	Estimulación	0
	Hedonismo	0
	Logro	6
	Poder	0
	Seguridad	4
	Tradicición	2
	Universalismo	14

En el siguiente cuadro se presentan las concurrencias entre los códigos de la inclusión y los valores en los documentos institucionales.

Tabla 84.

Concurrencias categorías documento institucional

Códigos	Afecto de grupo	Agentes del proceso de inclusión	Características de la inclusión en la escuela	Características de los valores en la escuela	Concepto de inclusión	Concepto de valores	Culturas inclusivas	Espacio para la autenticidad	Filiación de grupo	Políticas inclusivas	Prácticas inclusivas	Valores de autenticidad
Agentes del proceso de inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0
Autodirección	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0
Benevolencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Características de la inclusión en la escuela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Características de los valores en la escuela	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Concepto de inclusión	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Concepto de valores	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

valores												
Conformismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Culturas inclusivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dimensiones de la inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estimulación	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hedonismo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Logro	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
Poder	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Políticas inclusivas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prácticas inclusivas	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Seguridad	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Tradición	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unidades de inclusión	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Universalismo	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0

Con respecto a las concurrencias, se encuentra una relación entre el tipo de valor Autodirección y el Espacio para la Autenticidad en aspectos como la creatividad en la cual se plantea la posibilidad de desarrollar labores diferentes a lo tradicional, la posibilidad de proponer iniciativas, la identificación y reconocimiento de las características personales y estilos de aprendizaje y, la posibilidad de pensar y actuar por si mismo que implicaría la toma de decisiones, lo cual se relaciona con Prácticas Inclusivas ya que implican acciones que permiten esta expresión. De otro lado, se encuentra que el Logro y el Universalismo se conectan también con el Espacio para la Autenticidad. El primero, ya que implica la autonomía del estudiante frente al papel que debe asumir en la sociedad, planteando como un imperativo la transformación social, y; el segundo, la igualdad y equidad como soporte de las relaciones de los miembros de la institución teniendo en cuenta la diversidad (etnia, raza, sexo, religión, ideología, procedencia, etc.). De igual manera se evidencia una relación entre Seguridad y Espacio para la Autenticidad desde las restricciones a la expresión de esta última, la cual está supeditada a las normas institucionales de pertenencia a grupos o estéticas apropiadas e inapropiadas.



CUARTA PARTE: INTERPRETACIÓN TEÓRICA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7. Discusión de resultados

7.1 Introducción

En este capítulo se realiza la interpretación teórica de los resultados obtenidos en el marco de las preguntas heurísticas formuladas en la investigación, las cuales se desarrollan en respuesta a los objetivos específicos.

De tal manera, este apartado presenta en la primera parte una lectura de las características de las instituciones participantes y cómo ello aporta en el análisis de la relación entre la inclusión y los valores.

En el siguiente momento, se presenta la evaluación de la percepción de inclusión de grupo en las instituciones educativas a la luz de los referentes conceptuales vigentes y, se constatan los datos acerca del perfil de valores.

Finalmente, se presentan las posibles relaciones entre la inclusión y los valores desde diferentes perspectivas, para derivar de allí estrategias que sean coherentes con las dinámicas de las instituciones educativas siguiendo la lógica de la investigación orientada desde el estudio de caso.

7.2 Descripción sociodemográfica de las Instituciones Educativas

Teniendo en cuenta la apuesta metodológica de la investigación, la cual se orienta desde el estudio de caso, es posible en un primer momento establecer la coincidencia en los datos de las tres Instituciones Educativas participantes, de allí que se desarrolla a continuación la interpretación de estos haciendo las consideraciones particulares que amplíen el análisis.

Las tres Instituciones Educativas se encuentran ubicadas en el municipio de Chía en el Departamento de Cundinamarca- Colombia, y atienden a población con características similares por el carácter económico y social que marca la región. Las descripciones sobre ésta coinciden en denominarla como población flotante pues provienen de regiones diferentes del país, sus fuentes económicas se soportan en los

trabajos temporales y, específicamente en el municipio, en los cultivos de flores. Esta movilidad, esta dada por factores de violencia como el desplazamiento forzado y la desmovilización, económicos como el desempleo en ciertas regiones del país, y, sociales por violencia intrafamiliar. Este aspecto hace que se gesten dinámicas institucionales comunes de exclusión representadas en ausentismo, deserción, acoso escolar, bajo rendimiento académico, extra-edad y violencia escolar.

De esta manera, las decisiones sobre el cambiar la escuela, no corresponden a los modelos establecidos; “El modelo asume que los padres buscarán maximizar el nivel de aprendizaje de sus hijos y para identificar las mejores alternativas, adquirirán un conocimiento certero de los costos y de los logros que podría tener su hijo en cada establecimiento” (Fontaine y Eyzaguirre, 2001, p.70)., lo cual Zamora y Moforte (2013) analizan desde las políticas liberales de la educación que, citando a Dubet (2010), se soportan en el mito de la igualdad de oportunidades. Aspecto que tampoco encaja en el criterio diferenciador que establecen Zamora y Moforte (2013) con respecto a la decisión calculada, en la cual se sopesan diferentes variables para tomar la decisión de movilidad y, la decisión satisfactoria que implica una huida a partir de las insatisfacciones que generan diversos factores del actual establecimiento. (Zamora y Moforte, 2013, p.51). Por lo tanto el concepto de huida podría funcionar si se amplía en los marcos sociales, políticos y económicos del país.

De otro lado Zamora y Moforte (2013) plantean que ese mito de la igualdad de oportunidades se soporta una sistema educativo que confía en la racionalidad de las familias y su capacidad de moverse y tomar decisiones, por lo cual se podría inferir que genera procesos de exclusión, en donde se asume que las familias son responsables del fracaso escolar, el establecimiento educativo de salida se libera de las familias que por diferentes razones deben “huir” y la institución de llegada se presenta como la única opción aparentemente elegida.

Aquí nuestra población, la caracterización de nuestra población estudiantil nos damos cuenta de que casi el 70 o 80% de los estudiantes carece de una familia consolidada. Todos vienen de madres cabeza de familia, esta es una población muy fluctuante, usted aquí en Chía , natales, encuentra muy poca gente, yo le digo el 20% y los demás son gente que busca, que viene hasta de la costa del sur, de

todo lado, y buscan alternativas de trabajo, y otros buscan refugiarse en algún lugar porque vienen separados, entonces la mamá viene aquí deja al hijo, se mete a trabajar en flores. (Coordinador, 2016).

Con respecto a organización de las instituciones educativas se encuentran dos figuras que encabezan la administración, estos son la Rectoría y la Coordinación, desde la cuales se orientan las acciones, las edades promedio de estos participantes están entre los 46 y 64, lo cual indica una carrera docente que se respalda desde la formación ya que todos excepto la coordinadora de la Institución Educativa 2 son licenciados. Es relevante identificar que en el momento de la formación no se contemplaba el tema de la inclusión como parte del desarrollo de las competencias docentes. De allí se destacan dos lecturas; la primera, como la ausencia de referentes conceptuales y prácticos para emprender comprensiones y acciones sobre la inclusión, lo cual se encuentra en Figueroa (2010), como una causa recurrente para los profesores que obstaculiza el desarrollo de la inclusión en los contextos educativos. Y; la segunda, indica cómo dicha ausencia de referentes previamente establecidos, ha permitido a estos agentes educativos, a través de la experiencia como profesores y en cargos administrativos, construir comprensiones de la inclusión que se acercan más a las lógicas contemporáneas sobre el tema y que no están supeditadas a las tradicionales orientadas casi exclusivamente a las Necesidades Educativas Especiales. “La palabra inclusión ---- hablando en términos de la parte educativa es como los niños, las niñas, los directivos, los docentes todos, deben, estar inmersos en una sociedad para poder convivir, indistintamente de su situación económica, su situación física, su situación cognitiva, religiosa o social que tenga el niño” (Rector, 2016).

En ese sentido llama la atención el momento del ciclo vital de estos agentes educativos, pues se encuentran en la adultez media, lo que implica la demanda cultural, el deseo interior, la preocupación generativa, la creencia en la especie, de compromiso, de acción generativa y narración personal (McAdams y St. Aubin, 1992), aspecto que se relaciona con la necesidad de dejar un legado y se evidencia en la postura de gestión de recursos para acceder a diferentes apoyos para la inclusión en las instituciones educativas. Así en consonancia con Cuevas (2015) se refleja cómo “los directivos escolares son parte central del discurso de la política educativa, dado que son los actores

que pueden dar un seguimiento de primera mano a las reformas educativas” (p.83). De allí la importancia de reconocer su papel desde las representaciones que construyen acerca de su trabajo escolar y su correspondencia en las prácticas educativas (Cuevas, 2015).

Con respecto a los estudiantes, se encuentran edades promedio entre los 10 y 19 años, lo cual se corresponde con las concepciones sobre la formación en la infancia y adolescencia y las teorías del desarrollo que respaldan la organización escolar, tal como se encuentra en las concepciones descritas por Vygotsky (2009) en donde se sostiene “que lo ciclos evolutivos preceden a los ciclos del aprendizaje; que la maduración precede al aprendizaje y que la instrucción debe ir a remolque del crecimiento mental” (p, 126). Por lo tanto, el desarrollo se considera una condición previa del aprendizaje.

De allí, que en términos de inclusión, estas edades marcan el límite institucional en el desarrollo de estrategias y posibilidades de permanencia en el sistema escolar tradicional.

La extra-edad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extra-edad. (MEN, 2017)

Así, se derivan cuestionamientos sobre el alcance de las acciones para que desde la escuela se soporte la intención de la educación permanente e integral (Ley 115, 1994), y las apuestas de una inclusión que se basa en un proceso que se dirige a responder a la diversidad de los estudiantes, aumentar su participación y reducir la exclusión social (UNESCO, 2015). La escuela inclusiva es “aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar a la diversidad del alumnado favoreciendo la cohesión social” (Blanco, 2008, p. 5).

Por lo tanto, pareciera que aunque la escuela está atravesada por planteamientos que van desde lo legal hasta lo teórico, sigue funcionando en lógicas preestablecidas sobre quiénes deben estar en la escuela en términos de edades y condiciones. A su vez, no tiene respaldo de otras instituciones que den cuenta de aquellos que no encajan en dichas lógicas. De esta manera surge una tensión al interior de las Instituciones Educativas, pues por un lado se exige responder a las tendencias legales, ideológicas y teóricas contemporáneas, y de otro, está soportada en una estructura tradicional atada a condiciones económicas, políticas, sociales y culturales que no parecen estar en sintonía.

Otros datos que pueden ampliar esta comprensión, están relacionados con el tiempo en la institución de los estudiantes, lo cual refleja dinámicas en las cuáles es posible el acceso a grados superiores (décimo y once) en medio de una estructura en la cual es deseable que los estudiantes ingresen en los grados inferiores (primaria). Esto, también se explica desde las características de la población que atienden las instituciones educativas caracterizadas como flotantes y da cuenta de las políticas de ingreso a las instituciones educativas reguladas por la ley.

De otro lado, se encuentran aspectos culturalmente arraigados como las creencias religiosas, en donde predomina el catolicismo y el cristianismo, lo cual, puede marcar unas formas de relaciones y comprensiones sobre la escuela, el trabajo y las tradiciones que a pesar del momento del ciclo vital de los estudiantes aparece claramente como una postura de configuración de la identidad.

Con respecto a los profesores se encuentra coincidencia en este último aspecto, pues la religión que predomina es el catolicismo seguido del cristianismo, lo cual se relaciona con una tradición de país, y a su vez se conecta con las posibles interpretaciones de la diversidad, en donde las Necesidades Educativas Especiales encuentran soporte desde la ayuda al otro, la consideración, el asistencialismo (Figuroa, 2010), mientras que otros grupos considerados en las categorías de la diversidad como la comunidad LGTBI (Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales) se interpretan desde las creencias arraigadas en lo moralmente establecido. “Pues si hoy en día se ha promulgado mucho, por ejemplo nosotros quienes hemos vivido unos años no nos queda muy fácil, porque uno está que Dios creo hombre

mujer y eso es lo que debe establecer pero, bueno conforme a las normas legales que hoy en día hay, pues estamos muy identificados de cumplirlas” (Coordinador, 2016).

Así, se evidencia una posible lectura acerca de la insistencia de la inclusión casi exclusivamente de las Necesidades Educativas Especiales pues se plantea desde la misericordia y las buenas obras con los menos favorecidos.

Por lo tanto, emerge la discusión acerca de las categorías de la diversidad que aparecen en la escuela y según Skliar (2005):

La cuestión de los cambios de nombre no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia, de qué tipo de relaciones construimos en torno de la alteridad y como la alteridad se relaciona consigo misma. (p. 24).

En ese sentido, estas designaciones de categorías reafirman la distancia con el otro, se convierte en un esfuerzo por negar la ambigüedad y genera la ilusión del cambio:

El respeto a la diversidad, el respeto al otro, el respeto hacia aquella persona que piensa diferente a nosotros, es principalmente el valor que más rescatamos dentro de la institución, y lógicamente de ahí otros que son también muy importantes, pero digamos todos que tengan relación con la sana convivencia. (Rector, 2016).

Otro aspecto relevante de la caracterización es la formación de los profesores, en la cual se encuentra que la mayoría tienen formación como licenciados en diferentes áreas, y la minoría presenta estudios en otro tipo de carreras. Esto, unido al rango de edad de la mayoría de los profesores (30-50 años), evidencia una tendencia en la cual la formación pedagógica es relevante para el ejercicio docente en la escuela pública, aún no se refleja en el cuerpo docente la normatividad vigente para el acceso a esta ocupación por parte de profesionales con menor formación pedagógica.

De allí, se deriva la reflexión acerca de la formación docente en tanto que “ésta ha sido dominada más por referencias externas que por referencias internas al trabajo

docente. (Por lo tanto) se impone la necesidad de instituir las prácticas profesionales como lugar de reflexión y formación” (Nóvoa, 2009, p. 208).

De igual manera, la época de formación de los profesores, indica la ausencia en capacitaciones sobre temas como la diversidad, la inclusión y las Necesidades Educativas Especiales, aspecto que es recurrente en los relatos de directivos y profesores (Figuroa, 2010) cuando se indaga sobre la inclusión.

Al respecto Skliar (2005), se distancia de la discusión acerca de la formación especializada para los educadores, pues esta se enmarca en un discurso racional que no permite vivir la experiencia de lo que es el otro a través de la relación y la conversación con la alteridad.

Finalmente, con respecto al tiempo en la institución, se evidencia una permanencia mayor a cinco años en la mayor parte de los profesores, lo cual implica la posibilidad de compartir valores que transitan en el quehacer cotidiano de la escuela.

7.3 Inclusión

7.3.1 Unidades de inclusión.

Siguiendo las unidades de inclusión planteadas por Jansen et al.(2014), se encuentra que de acuerdo con los resultados descritos, las tres Instituciones Educativas coinciden en la percepción de inclusión por parte de los estudiantes, en donde se destacan las unidades Pertenencia (2,62), entendida como “la fuerza del vínculo percibida entre un individuo y su grupo” (p.2). y Espacio para la Autenticidad (2,68) como el “grado en que un grupo permite a un individuo expresar su verdadero yo” (p.2)., lo cual se corrobora desde la perspectiva de Shore (2011), en la cual, la inclusión se establece cuando los individuos tienen un sentido de pertenencia al grupo y a su vez se perciben como distintos y únicos. Sin embargo y como dato significativo, las unidades Afecto (2,37) y Valor de Autenticidad (2,55) registran puntuaciones inferiores.

De esta manera, desde la propuesta de Jansen et al. (2014) el Afecto definido como la valencia positiva del vínculo percibido, indicaría según los resultados que los participantes se sienten dentro del grupo pero no necesariamente perciben una satisfacción afectiva en él. De allí podría inferirse que la cohesión de grupo no está

determinada por la afectividad percibida en él. Lo cual se relaciona con las perspectivas de la integración, en la cual “los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible... El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tiene que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos” (Blanco, 2006, p.4),, podría entonces indicarse que desde la postura teórica, los estudiantes perciben la integración de grupo más no la inclusión desde esta lógica.

Esto, cuestiona los resultados obtenidos por Jansen et al. (2014), quienes establecen que la pertenencia es particularmente predictiva de los resultados sobre afecto. De allí, la importancia de interpretar los datos a la luz de los referentes contextuales. Viniegra (2016), plantea dos características del quiebre civilizatorio; la pasividad y el individualismo, este último atravesado por la situación histórica de exclusión e inequidad, lo cual, tiene impacto en las vivencias con significado afectivo que se derivan del entramado de vínculos con los objetos significativos. Así, “lo que tiene más significado afectivo y es la verdadera puerta de acceso al entendimiento del sí mismo y del mundo, no es un motivo de curiosidad e indagación promovidas en la escuela.” (Viniegra, 2016, p. 271).

Los documentos institucionales reflejan esta misma tendencia, pues se evidencia la ausencia de referencias sobre procesos afectivos involucrados en en los procesos escolares, lo que podría interpretarse desde el sentido contemporáneo de la escuela y de la educación, que si bien involucra desde lo normativo una formación integral que puede llevar implícita la dimensión afectiva (Ley 115, 1996), en términos de las dinámicas cotidianas de las instituciones no se constituye en un aspecto relevante ante las demandas que se hacen a las escuelas, en particular las públicas. La estructura escolar se carga de expectativas sociales entre ellas necesidades afectivas, aún así no fue constituida para ello ni se encuentra organizada y preparada para asumirlo.

Viniegra (2016), destaca el papel de la escuela como trasmisora de la cultura a través de la información, instrucción, formación, preparación, adiestramiento o capacitación siguiendo los “ideales de la comunidad”, los conocimientos establecidos y las demandas empresariales, en el marco del nivel y el grado de escolaridad, lo cual, según el autor, se disocia de la experiencia vital de sujeto definida como

las vivencias con fuerte significado afectivo positivo o negativo: sosiego o inquietud, agrado o desagrado, atracción p rechazo, satisfacción o frustración, seguridad o temor, que como vicisitudes de la vida cotidiana son suscitadas por los vínculos propios de cada persona con los objetos del medio que le son significativos... (p. 202)

De allí y teniendo en cuenta las características económicas, culturales y sociales de la población, se evidencia que los vínculos estan condicionados por el cumplimiento de esa función de la escuela y el momento del ciclo vital de los estudiantes, que desde Benavides (2015) se encuentra atravesado por tensiones como la necesidad de emancipación, autonomía y relevo generacional. Así también culturalmente el trato de los adultos (directivos, profesores, padres) hacia los adolescentes se condiciona “desde lo simbólico, por el ejercicio del poder, donde la incorporación de los jóvenes en espacios dominados por los adultos se ve obstaculizada por estructuras sociales que repelen, censuran y sancionan a las y los jóvenes” (Rodríguez, 2002; Pérez, 2010, como se citó en Benavides, 2015, p.167).

En consecuencia, una forma de manifestar el vínculo se puede entender desde la ayuda al otro y la atención ante las dificultades, más allá de la expresión del afecto en términos de empatía, escucha y promoción de emociones (Echeita, 2013), por lo tanto, se lee como evidencia del afecto la percepción positiva de los estudiantes de pertenecer a la Institución Educativa.

En ese sentido, se corrobora que uno de los elementos contundentes de las concepciones de inclusión están ligados a la pertenencia.

Sin embargo, esta unidad pareciera implicar significados distintos a las propuestas teóricas, en tanto que los documentos institucionales reportan el sentido de pertenencia como un esfuerzo del estudiante por encajar en los determinantes institucionales y el cual debe demostrarse a través del uso de las estéticas solicitadas, el seguimiento de normas y el respeto a los símbolos escolares. De allí, aparece de nuevo una conexión con las lógicas de la integración, ya que tal como se describe en los datos, este sentimiento de pertenencia se orienta más desde el imperativo del deber ser que desde la valoración positiva del vínculo con la Institución.

Con respecto al Espacio para la Autenticidad, se encuentra en las diferentes

fuentes una percepción positiva y clara, en la cual pareciera que normativamente se impone la importancia de ofrecer espacios para expresión del verdadero yo en el marco de los lineamientos institucionales con el fin de disminuir la tensión histórica de la escuela entre autonomía y heteronomía.

En una escuela como aquella a la que nos deberíamos dirigir, las decisiones sobre lo que se hace tienen que justificarse y discutirse entre todos, y no venir impuestas desde arriba. Naturalmente, el grado y la forma en que esto puede hacerse dependen de la edad de los alumnos.

Lo que parece claro es que resulta imposible preparar a los alumnos para la vida democrática, para convertirse en buenos ciudadanos y ser personas razonables, en una escuela en la que la autoridad está exclusivamente en manos del maestro, y los alumnos lo que tienen que hacer es seguir las normas y obedecer. La formación moral y la política tampoco pueden conseguirse sólo mediante la transmisión verbal; es necesario formarse en la participación. (Delval, 2013, p.6).

Así, se proponen escenarios regulados de participación, respeto y tolerancia que prepararán a los estudiantes para hacer parte de las instituciones sociales que regulan la vida cotidiana. De allí, emerge una discusión entre las lógicas de la inclusión en la escuela y el Espacio para la Autenticidad, pues se encuentra entre los lineamientos institucionales la importancia de la uniformidad para disminuir las posibles variables de exclusión, lo cual limita la expresión del yo.

La educación tiene una doble función: la socializadora, dirigida a compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Es decir de crear comunidades en torno a hábitos, valores y significados compartidos que exigen ciertas dosis de homogeneidad en el pensamiento, en los valores y en la conducta. En el otro extremo, encontramos el hecho empírico, incuestionable, desde el propio sentido común, de que los seres humanos, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, diferimos unos de otros. El respeto a la individualidad que se manifiesta de manera natural con la diversidad entre los

sujetos, los grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. (Muntaner, 2000, p.3)

En este contexto los datos sobre Valor de Autenticidad como “el grado en el que los participantes perciben que el grupo anima a expresar su verdadero yo” (Jansen et al., 2014, p.2) los cuáles tienen puntuaciones inferiores, cobran sentido en tanto que la expresión del yo podría convertirse en un factor de inestabilidad para mantener el orden exigido a la escuela, en un escenario en donde no se han logrado negociar las perspectivas contemporáneas sobre la diversidad, sus comprensiones culturales y los propósitos de la educación formal gestionada por las instituciones educativas. Así el cuestionamiento se ha dirigido hacia la inclusión desde la diferencia o desde la homogeneidad, que por su carácter extremo impide negociar entre las dos perspectivas dentro los marcos culturales y socioeconómicos.

La heterogeneidad en las aulas es un hecho natural y evidente, que refleja la realidad social cotidiana. Esta heterogeneidad se ha percibido demasiadas veces como un “estorbo” que es necesario dominar, fijar o, si es posible, eliminar. Esta posición es incoherente con la realidad social en todos y cada uno de los ámbitos comunitarios, no podemos convertir la escuela en un club exclusivo de unos pocos que margina a otros. La diversidad es una realidad con la que debemos convivir en la escuela y fuera de ella, para ello debemos comprenderla como un valor a potenciar y a promover, puesto que es en la diversidad donde se encuentra el respeto mutuo, la colaboración, el conocimiento, donde todos los miembros de una comunidad son dignos de consideración y estima. (Muntaner, 2000, p. 3-4).

7.3.2 Dimensiones de la inclusión.

Con respecto a la propuesta de Boot y Ainscow (2000), se encuentra que las Dimensiones de la inclusión en las tres Instituciones Educativas reflejan una disonancia entre las Prácticas, las Políticas y las Culturas Inclusivas.

Con respecto a las Culturas inclusivas, como dimensión a la que se hace una mínima referencia tanto en entrevistas como en documentos institucionales, se

evidencia que está atravesada por comprensiones sobre estatus institucional, resultados sobre rendimiento académico y Necesidades Educativas Especiales. De esta manera, la comprensión sobre esta dimensión como la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, está condicionada por factores externos a la institución tales como las exigencias sobre la cobertura, la calidad, el acceso y la permanencia, y; aspectos económicos, políticos y culturales que atraviesan dimensiones que aunque no se contemplan como parte de los propósitos de la educación formal y la escuela, afectan directamente sus dinámicas; la formación y contratación de profesores, los recursos económicos y físicos que se destinan estatalmente para la educación formal, las condiciones laborales de los padres de familia, la estructura familiar y el apoyo social con el que cuentan o no los estudiantes, entre otras variables que promueven o no esa construcción de comunidades escolares orientadas a la inclusión.

... siguen existiendo una serie de dificultades... como, por ejemplo, el escaso aprendizaje de los contenidos que se transmiten en la escuela o el aumento excesivo de contenidos escolares... Se van introduciendo nuevas materias, se va hablando de los temas transversales, idiomas extranjeros, educación para el consumo, educación vial, tecnologías de la información y la comunicación, educación para la salud, educación sexual, educación para la igualdad y la tolerancia, educación para la ciudadanía, y podríamos seguir añadiendo temas, porque cada vez que hay algún asunto que tiene importancia social se intenta introducirlo en la escuela y convertirlo en una materia escolar. A todo esto hay que añadir como problemas la violencia en las escuelas y el maltrato entre iguales, la pérdida de prestigio del profesor, el abandono escolar, entre otros. (Delval, 2012, p.4)

Desde esta revisión, se interpretan las acepciones recurrentes en las tres instituciones educativas a las características de las familias de los estudiantes, las cuales están condicionadas por factores culturales y socioeconómicos que pueden obstaculizar los procesos de inclusión en varios sentidos. Uno de ellos se relaciona con la falta de presencia de los padres en los procesos escolares, sobre todo en aquellos casos en los

que los estudiantes presentan dificultades por rendimiento académico o disciplina, lo que se explica desde sus condiciones laborales, sus ingresos económicos, su formación, pues muchos de ellos no han culminado estudios de básica primaria e incluso se encuentra un porcentaje significativo de analfabetismo, y; las tradiciones culturales sobre la autoridad, la educación, el trabajo, la infancia y la familia.

En ese sentido, se identifica que las Culturas Inclusivas se encuentran atravesadas por el imperativo de las Necesidades Educativas Especiales, pues la referencia a la inclusión casi inmediatamente remite a esta categoría, lo cual no se sintoniza con las posturas contemporáneas del tema (Echeita, 2013). Si bien se encuentran en los relatos de los participantes acepciones a la inclusión de la diferencia en términos amplios, los ejemplos, lecturas y propuestas se aterrizan a las Necesidades Educativas Especiales, desde donde se remiten dificultades en la participación de los padres en varias dimensiones; la primera, como la negación a aceptar las limitaciones debido a una deficiencia de sus hijos para responder a las demandas académicas y sociales de la escuela, lo que lleva a que no se aporte la información desde otras instituciones que deberían actuar como apoyo a estos procesos (Instituciones Prestadoras de Salud). La segunda; la dificultad en la comunicación de expectativas y miedos, que se enmarcan en las concepciones culturales sobre la discapacidad y las dificultades de aprendizaje (Cúpich, 2008). Y, finalmente, la dificultad en el desarrollo de acciones conjuntas que garanticen los derechos de los estudiantes.

En ese sentido sigue vigente la pregunta de Skliar (2005) sobre de quién es el problema pedagógico en relación a las diferencias, a todas las diferencias. A lo cual responde que ésta responsabilidad se debe a todos empezando por comprender los matices de las diferencias ocultas y designadas -de cuerpo, aprendizaje, lengua, sexualidad, movimiento, entre otras-, no como atributo de los diferentes sino como posibilidad de ampliar las reflexiones humanas de las diferencias en sí mismas.

De otro lado, se encuentra una relación estrecha entre las Culturas Inclusivas y las Políticas Inclusivas, entendidas como aquellas orientadas a la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Boot y Ainscow, 2000), pues existen determinantes estatales que influyen en las políticas de las Instituciones Educativas en términos de gestión administrativa, asignación de recursos, capacitación, evaluación y promoción del alumnado bajo unas condiciones que miden calidad y proporcionan estatus. Así, las

concepciones sobre el rendimiento académico trazan unos mínimos que parecieran no coincidir con las posturas contemporáneas sobre el aprendizaje y la enseñanza. El grueso de los datos sobre calidad de la educación en las Instituciones Educativas se reporta desde los resultados de las pruebas estatales (Saber) y los porcentajes de permanencia, lo cual refuerza la centralización de los esfuerzos de la inclusión casi exclusivamente en los estudiantes rotulados con Necesidades Educativas Especiales, por ser la población que reporta más bajos resultados académicos y mayores porcentajes de deserción.

Este aspecto se relaciona con las referencias a los lineamientos para la organización escolar en los casos de estudiantes reportados con Necesidades Educativas Especiales, que han sido establecidos estatalmente y que se incumplen por falta de información y voluntad institucional.

Por lo tanto, se evidencia la ausencia en las pocas referencias a Culturas y Políticas Inclusivas de los estudiantes que pueden hallarse en una situación de vulneración de su derecho a la educación, pues estas no se consignan en los lineamientos estatales ni en los datos reportados en documentos públicos de gestión.

Si las políticas sobre juventud no se hacen cargo de los cambios culturales que pasan hoy decisivamente por los procesos de comunicación e información están desconociendo lo que viven y cómo viven los jóvenes, y entonces no habrá posibilidad de formar ciudadanos, y sin ciudadanos no tendremos ni sociedad competitiva en la producción ni sociedad democrática en lo político. (Barbero, 2002, p.9).

De allí, la importancia de ampliar la concepción de Culturas Inclusivas que están atravesadas por significados arraigados culturalmente acerca de la diversidad y que se evidencian en las ideologías y la vida política del país, pues desde los marcos se presentan disonancias entre las posturas teóricas, ideológicas, políticas, religiosas, económicas que evidentemente orientan la organización escolar, y las situaciones que se presentan en la vida cotidiana de las Instituciones Educativas y que tienen que ser abordadas necesariamente dentro de ellas.

Así, estas situaciones se hacen visibles en la escuela y son percibidas por los directivos, lo cual, los lleva a ampliar su perspectiva de la inclusión. Por lo tanto, las Prácticas Inclusivas entendidas como aquellas que reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela (Boot y Ainscow, 2000), aparecen desarticuladas con las Culturas y Políticas, y a la vez generan movimientos hacia arriba (Skliar, 2005).

Otra interpretación particular de los hallazgos acerca de las dimensiones de la inclusión se presenta en la tensión tanto en los relatos de los participantes como en los documentos institucionales, en donde se intenta cumplir con los lineamientos actuales referidos a la diversidad pero se percibe una contradicción con las creencias históricamente arraigadas. Esto podría generar conflictos que lleven a la exclusión o a promover prácticas que concilien los dos aspectos.

De allí que según Skliar (2005),

las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos... estos textos pueden ser comprendidos, si acaso fuera ello necesario, como un punto de llegada, es decir, como la materialización de un largo proceso que se refiere a otro tipo de cambios....-en este caso, nuestras identidades y miradas en relación a lo normas y lo anormal y a la mismidad y la alteridad. (p. 25).

Finalmente y con relación a las Prácticas Inclusivas, se encuentra como relevante el papel de los agentes de inclusión, entre quienes se destacan directivos, profesores, padres y estudiantes. Al respecto, se encuentran acepciones claras acerca de las características que deben reportar los agentes de la escuela; a los profesores se atribuye la vocación, la flexibilidad, su papel en los procedimientos institucionales y una capacitación que se denota como ausente, en referencia específicamente a las Necesidades Educativas Especiales, su rol como modelos, y una preocupación sentida por la formación a la luz de los nuevos lineamientos para la obtención de títulos y acceso a la profesión docente, que se lee como inadecuada e insuficiente.

Para Fernández, Pérez, Tuset y García (2013) “En este proceso de formación y actualización docente hay que tener en cuenta que las creencias de los maestros sobre la pobreza y educación pueden influir en sus comportamientos en el aula y obstaculizar el

proceso de formación hacia la equidad de sus prácticas educativas” (p.57).

7.4 Valores

7.4.1 Estudiantes.

De acuerdo con la agrupación de tipos de valores establecida por Schwartz (1992, 1994a, 1994b, 2003), se registra una coincidencia significativa en los resultados de las tres Instituciones Educativas, lo cual permite una descripción global de los datos y su interpretación.

Con respecto al Perfil de valores de los estudiantes, se encuentran tipos de valores con puntuaciones altas tales como Hedonismo (3,91), Estimulación (3,67), Universalismo (3,66), Autodirección (3,62) y Benevolencia (3,56).

Se destaca la relación de esta tendencia con el momento del ciclo vital de los estudiantes. Dado que se encuentran entre los 10 y 19 años, es posible inferir que características del desarrollo del proyecto vital entendido como “una perspectiva de apreciación de la propia existencia, que orienta y articula nuestras decisiones, acciones y emprendimientos en la consecución de ciertos logros y el cumplimiento de propósitos significativos de la vida” (Viniestra, 2016, p.269) tengan una influencia directa en la configuración de valores como el Hedonismo, la Estimulación y la Autodirección.

Así, la búsqueda de la independencia, entendida desde Gaete (2015) como autonomía, representa la tensión entre la necesidad de separarse de su familia de origen y a la vez requerir la seguridad de los padres y figuras de autoridad. Esto, en relación con los datos aportados en Conformidad, que si bien tiene puntuaciones bajas, en la afirmación sobre el respeto por los padres presenta información relevante acerca de las negociaciones propias de la adolescencia, mientras que se evidencia una posición negativa a la aceptación de imposiciones, seguimiento de reglas, obediencia y comportamiento correcto. De igual manera se evidencia una clara concepción de autoridad y de familia enmarcadas en una tradición cultural.

Así mismo, se evidencian aspectos sociales de este momento del desarrollo, desde los cuales se otorga importancia a la lealtad, la amistad y el apoyo entre pares Gaete (2013), lo que se conecta con los datos sobre Benevolencia. Sin embargo, un

elemento distintivo refleja las características cognitivas que según Piaget (1991), definen las comprensiones sobre dicha lealtad en la adolescencia, ya que en la afirmación acerca del perdón, el registro no es determinante, lo que llevaría a inferir las posiciones particulares que evidencian la transición entre el egocentrismo adolescente y el equilibrio.

Dado que se presenta una tendencia similar, en donde las puntuaciones sobre Universalismo son significativas, se destaca de nuevo la influencia del desarrollo en la interpretación de las situaciones que condicionan dicho valor, así, la equidad, la solidaridad y tolerancia encuentran una restricción cuando se plantea la posibilidad de escuchar y tratar de entender posiciones distintas.

Estos dos aspectos también encuentran explicaciones desde los referentes culturales, en los cuales el perdón y tradiciones dogmáticas han desencadenado conflictos históricos y parecieran permanecer en las formas de relación cotidianas. Al respecto Vera, Palacio, Maya y Holgado (2015), destacan cómo los niños y las niñas en situación de desplazamiento forzado, ven afectados su desarrollo emocional, cognitivo y social, convirtiéndose la violencia en un factor de riesgo que se refleja en actitudes conflictivas en los nuevos escenarios, en este caso, la escuela.

En ese sentido, se puede explicar una tendencia identificada en los ítems relacionados con la paz en Universalismo, los entornos seguros, un gobierno estable y el orden social características de Seguridad, ya que sus registros varían con respecto al conjunto de ítems, lo cual se puede interpretar desde el momento político y social que vive el país y la historia de violencia y desplazamiento que marcan las características de la población (flotante).

Así, es posible plantear un elemento innovador en la percepción de los jóvenes de las Instituciones Educativas participantes, pues si bien desde los significados sociales y algunas teorías evolutivas sobre este momento del desarrollo se atribuyen comportamientos generados por la audiencia imaginaria y la fábula personal donde el egocentrismo intelectual predomina (Gaete, 2015), se evidencia de fondo una perspectiva de país y su condición política y social dadas por tendencias familiares y culturales que se instauran en la configuración de los valores.

Con respecto a los tipos de valores con puntuaciones más bajas como Seguridad (3,28), Conformidad (3,13), Logro (3,11), Tradición (3,02) y Poder (1,67), se puede

interpretar un determinante cultural en su configuración. Así, se encuentran referentes a la humildad, la modestia, el no pedir más de lo que se tiene, no mandar a los demás y el rechazo a la ambición como elementos arraigados en la historia del país, en las creencias y en la situación socioeconómica del grueso de la población.

Desde una lectura del ciclo vital, el proyecto vital de estos jóvenes parece afectarse por la situación histórica que según Viniegra (2016), trastoca el sentido de la vida de las personas y comunidades, lo cual se refleja en la inestabilidad, el desasosiego, la incertidumbre y la confusión. Para el autor, mientras más tempranas son estas influencias tienen consecuencias determinantes en el proyecto vital, “acentuándose la constricción de sus posibilidades y alcances, el empobrecimiento de sus propósitos y el empobrecimiento de sus miras.” (p. 269).

Según Viniegra (2016), la pasividad como actitud social en su descripción como conformarse con lo que hay, atraviesa el sentido de vida, tal como se refleja en los datos sobre Poder y Logro, sin embargo, es posible plantear que los resultados obtenidos en Universalismo, Hedonismo y Autodirección, vislumbran un movimiento de resistencia frente al individualismo que según Viniegra (2016), es otro imperativo de este momento histórico y que promueve la indiferencia.

En el segundo, las creencias religiosas orientadas desde el catolicismo, interpretan la ambición como algo no adecuado mientras que la humildad y la modestia son deseables. Este aspecto es llamativo, en tanto que si bien los registros sobre la importancia atribuida a las creencias religiosas es bajo en Tradición, parecieran emerger en las comprensiones de lo socialmente deseable en términos de Logro que al parecer se asocia con Poder de acuerdo con los resultados obtenidos.

Finalmente, la situación socioeconómica de una parte significativa de la población colombiana que se ubica en 20,2% en situación de pobreza multidimensional (DANE, 2016), 5,7% población analfabeta (El Espectador, 2016) y 11,7% tasa de desempleo (DANE, 2016), puede estar en la base de la ausencia de proyecciones de éxito, poder, abundancia económica e incluso estabilidad.

En esa lógica, podría interpretarse que el Universalismo en términos de equidad, igualdad y solidaridad, se opone al Poder en una cultura, en donde este último se atribuye a las clases sociales privilegiadas históricamente y que implica dinámicas de exclusión, represión e inequidad. Así, la educación no se interpreta como fuente de

movilidad social sino de mantenimiento de las condiciones básicas de vida, en la quiebra civilizatoria (Viniestra, 2016), donde unos se benefician de la desigualdad y otros sobreviven esperando tiempos mejores, lo cual envilece la convivencia y las relaciones humanas anulando la dignidad.

De otro lado, se destaca el registro del tipo de valor Tradición, cuyas puntuaciones presentan una relación inversa con las de Autodirección y Estimulación, lo cual implica que los saberes tradicionales han ido perdiendo peso en un mundo de la comunicación donde la diversificación y difusión del saber permite acceder a otros lenguajes, saberes y escrituras, lo cual, se constituye en un reto para la escuela, que históricamente ha funcionado para transmitir la tradición y dejó de ser el único lugar de legitimación del saber (Barbero, 2002).

De allí que se encuentre una relación significativa entre Autodirección y el grado once, lo que se corrobora con los propósitos de este momento de la formación y refuerza las acciones dirigidas a la construcción del plan de vida. En esta misma lógica se evidencia una correlación significativa con poder, lo que se interpreta desde la negociación entre la constitución ese plan de vida y las expectativas de ambición y autoridad. En esta etapa (Adolescencia tardía) “los intereses son más estables y existe conciencia de los límites y las limitaciones personales. Se adquiere aptitud para tomar decisiones en forma independiente y para establecer límites, y se desarrolla habilidad de planificación futura” (Gaete, 2015, p. 441).

En oposición a esto, el grado sexto presenta una correlación significativa con Seguridad, en tanto que la transición entre la primaria y la secundaria implica procesos de adaptación y negociación entre la seguridad de la infancia y los retos de la adolescencia. En esta etapa (adolescencia temprana) “existe preocupación por satisfacer las expectativas sociales. El adolescente se ajusta a las convenciones sociales y desea fuertemente mantener, apoyar y justificar el orden social existente...” (Gaete, 2015, p. 440).

En cuanto al género, se encuentra una correlación significativa entre el género femenino y los tipos de valores Benevolencia y Hedonismo, y entre el género masculino y los tipos de valores Logro y Poder. De esta manera, se esperaría la primera correlación (Femenino- Benevolencia) por las construcciones sociales sobre las características de las mujeres como cuidadoras (Gilligan, 1985), mientras que la

segunda relación implica unas comprensiones contemporáneas sobre el papel de la mujer en la sociedad, su condición, sus necesidades y las posibilidades de acción (Aguilar; Valdez; González-Arratia y González, 2013), lo cual es llamativo si estos datos se enmarcan en unas tradiciones culturales atravesadas

por las revoluciones democráticas modernas (que) ubicaron a las mujeres en un lugar específico –el de las ciudadanas pasivas y dependientes– que las hizo objeto de subordinación, violencias y discriminaciones políticas, económicas y culturales particulares. Estas discriminaciones y violencias se entretejieron con la formación de los nuevos regímenes e impregnaron las nuevas sociedades pero, por el carácter privado que se les imputó, quedaron ancladas en el silencio y la invisibilidad. (Grupo de memoria histórica, 2011, p.17)

Con respecto al género masculino, las correlaciones detectadas encuentran acervo en la configuración del papel social del hombre y la deseabilidad social en un marco cultural establecido.

7.4.2 Profesores.

Los datos que se encuentran acerca del Perfil de valores de los profesores destacan la prevalencia de los tipos de valores Autodirección (4,27) y Universalismo (4,23), seguidos por Benevolencia (3,83), Seguridad (3,65), Hedonismo (3,60), Conformidad (3,40) y Estimulación (3,25), y con puntuaciones significativamente inferiores Tradición (2,94), Logro (2,62) y Poder (2,15).

De esta manera, se evidencia que el Universalismo predomina como tipo de valor en el perfil, lo cual aparece como apoyo a los procesos de inclusión, en tanto que

un desarrollo profesional para la mejora equitativa ha de ser común y transversal a todo el profesorado, no algo reservado a aquellos que, por decisiones organizativas, son adscritos a enseñanza con sujetos y colectivos en riesgo, en programas especiales o en circunstancias especialmente adversas. Si la equidad es una cuestión sistémica y ha de ser pensada, asumida y comprometida por todos y

cada uno de los centros (y sus profesores y profesoras), los contenidos referidos, las metodologías y los aprendizajes a promover están destinados a todos. (Escudero; González y Rodríguez, 2013, p.225)

Como dato interesante, se encuentra que los ítems sobre el cuidado de la naturaleza y la paz, puntúan levemente bajo con relación al conjunto de ítems, lo cual primero, se comprende desde la generación, ya que al encontrarse en la adultez media, el momento histórico de conformación de la identidad y los significados de la naturaleza no es relevante, y con respecto a la Paz, al igual que en los datos encontrados en los estudiantes, el desarrollo histórico del país y su condición actual, pone en tensión las perspectivas sobre la paz. Lo que se corresponde con dos elementos más, los ítems bajos de Seguridad relacionados con la importancia de vivir en lugares seguros, y con el perdón en Benevolencia (Cortés; Torres; López; Pérez. y Pineda, 2016).

En cuanto a la Autodirección como un tipo de valor predominante, se destaca en relación con el momento de vida y con el papel que desempeñan en un contexto público, pareciera que la necesidad permanente de gestionar recursos y solucionar problemas cotidianos que van más allá de las necesidades académicas de los estudiantes, configura la valoración de la creatividad, libertad y toma de decisiones. Desde Delval (2013) “Los maestros no pueden promover la autonomía cuando ellos no la tienen; cuando están constreñidos por horarios, programas, contenidos escolares, libros de texto, que vienen de arriba, y en los que ellos tienen una escasa participación” (p.8).

Sin embargo, las puntuaciones levemente inferiores en algunos ítems parecieran reflejar la tensión entre el desarrollo de su rol como profesores, su momento del ciclo vital y las condiciones de la carrera docente en un ámbito público atravesado por restricciones de remuneración y seguridad.

...la estructura salarial definida no remunera ni el nivel, ni el cambio en la productividad de los maestros....Para tener estos títulos (necesarios para subir el escalafón) es necesario pagar hasta 30 millones de pesos, porque lo ideal es que nuestros maestros se formen en las mejores universidades, que al tiempo son las que requieren de una mayor inversión. Así mismo, es probable que pasen dos años

con menores ingresos debido al tiempo que consumen cumpliendo con los compromisos de la especialización o maestría. En otras palabras, el costo de oportunidad de estudiar es altísimo... Debemos entender que los profesionales del sector educativo se motivan a trabajar por amor al arte y compromiso con la infancia. No obstante, la estructura salarial tampoco remunera la perseverancia porque el escalafón está diseñado para remunerar pobremente la antigüedad. (Barguil, 2015, p.1).

Así, se verían afectadas la independencia, curiosidad y el interés por varias cosas. De otro lado, podría interpretarse desde los significados acerca de la población estudiantil a la que atienden pues Fernández, Pérez, Tuset y García (2013) encuentran que “Los profesores que enseñan a alumnos de niveles socioeconómicos bajos dedicaron menos tiempo de sus clases a actividades de reestructuración de conocimientos y habilidades y expresaron en menos ocasiones una valoración positiva del trabajo académico de sus alumnos...” (p. 55).

De otro lado, se evidencia la necesidad de apoyo social en oposición a la autosuficiencia, que indica los elementos socioculturales implicados en el desarrollo social teniendo en cuenta el contexto. Jiménez, Jara y Miranda (2012), encuentran una correlación directa y significativa entre la categoría Realización Personal (Burnout) con los distintos factores de Apoyo Social, lo cual se considera como factor de protección ante el estrés laboral y el Síndrome de Burnout.

Con respecto a Benevolencia se evidencian aspectos relacionados con los límites de esta, en tanto que el ítem referido a la respuesta a las necesidades de los demás, refleja un reporte levemente inferior.

Como resultado relevante, se encuentra el puntaje sobre Hedonismo, pues debido al momento del ciclo vital de los participantes, se esperarían registros bajos.

Esto, contrasta con los resultados de Estimulación, pues es llamativa la puntuación sobre la relevancia de divertirse y el cuidado de sí mismo que aparecen como bajos con respecto al conjunto de ítems, que se conecta con el enunciado acerca de la atracción por el riesgo que también es baja, lo cual se explica desde el momento del ciclo vital de los profesores (Adulthood media).

En Conformidad se evidencian datos bajos con relación a otros tipos de valores y es posible inferir en el análisis de los ítems una negociación latente entre la necesidad de presentar un comportamiento correcto debido a su rol como modelos, el respecto a los padres y la amabilidad, y; la oposición al seguimiento irreflexivo de órdenes. Esto desde el contexto cobra sentido en tanto que desde las posturas de funcionarios públicos históricamente se han caracterizado por su resistencia a la aceptación de imposiciones estatales, de igual manera se evidencia el momento del ciclo vital en el que la experiencia y la capacidad reflexiva ayudarían a determinar los límites de la conformidad.

Finalmente, el conjunto de valores con puntuaciones más bajas se encuentran estrechamente relacionados. Así, se evidencia una conexión entre las comprensiones sobre el Poder y el Logro, ya que en sus acepciones al éxito y a la ambición se corresponden con el deseo de obtener dinero e imponerse a los demás. Esto, culturalmente se configura desde las creencias religiosas y como producto de la historia de país que se ve reflejado en contextos con características socioeconómicas de marginalidad. De allí que la humildad, la modestia y el no pedir más de lo que se tiene (Tradicición) se valora socialmente y se juzga como no deseable explicitar el deseo de sobresalir.

Para estos maestros, la pobreza entraña desigualdades en las condiciones de vida de estos niños alimentación insuficiente, condiciones precarias de salud, menores recursos educativos, necesidad de trabajar para aportar ingresos a la familia y en problemas socio-emocionales y familiares, que afectan en su proceso de aprendizaje y la asistencia a la escuela. En estas respuestas subyace una concepción determinista de reproducción de la estructura social en el sistema educativo...(Fernández et al., 2013, p.57).

Sin embargo, a partir del análisis de los ítems, se destacan puntuaciones mayores en aquellos relacionados con el progreso, el liderazgo, la demostración de habilidades y la toma de decisiones. Lo cual pareciera más aceptable social y moralmente, y, a la vez aterriza las posibilidades de crecer en un contexto económico y social.

Finalmente, Tradición presenta puntajes que dan cuenta de estas negociaciones, en un contexto marcado culturalmente por tradiciones que orientan los comportamientos, las expectativas sociales y las estructuras socioeconómicas que se encuentran en tensión frente a los requerimientos globales sobre el desarrollo y lo que esto implica; sociedades democráticas, pluralistas, diversas, con mayor movilidad, mayor libertad sexual y de creencias, uso de la tecnología, etc. (Delval, 2012).

7.4.3 Postura institucional.

De acuerdo con los resultados descritos a partir de los documentos institucionales y las entrevistas, se destacan tipos de valores que se privilegian en la escuela y parecieran tener sentido en el marco histórico e institucional de la educación formal.

Así, aparecen tipos de valores relacionados con la función de la escuela en términos de disciplina, orden social, respeto, responsabilidad, formación de hábitos, seguimiento de normas, disciplina, puntualidad, laboriosidad, trabajo e higiene desde la Conformidad y la Seguridad

En esa misma línea, se identifican tipos de valores que responden a las tradiciones culturales y moralmente aceptables de acuerdo con el proceso histórico del país; Benevolencia y Tradición, en términos de ayuda y respeto al otro, solidaridad, humildad, altruismo, honestidad, aceptación de las condiciones de vida establecidas de acuerdo con el sector de la población, el imperativo religioso y la estabilidad social, respeto a las buenas costumbres y estéticas apropiadas para la institución. De allí, emerge una oposición entre estas características deseables para la institución y el tipo de valor Hedonismo, al considerar como una amenaza las formas de expresión juvenil, sus solicitudes de diversión y los cuestionamientos que plantean sobre lo establecido, pues de acuerdo con González (2012) “En la perspectiva tradicional, aprender y disfrutar son cosas opuestas. Lo primero implica esfuerzo, y se dice, que es opuesto al disfrute, de forma que las escuelas y la clase se vuelven poco agradables.” (p. 43)

De igual manera, se reporta una dificultad en el apoyo a estos valores desde la familia, pues se atribuye a su condición socioeconómica pautas de comportamiento que

difieren de las deseables institucionalmente. Para Delval (2013), esta percepción puede originarse en la escasa formación de los padres y en sus condiciones socioeconómicas.

En consonancia con esto, el Universalismo se presenta en los relatos y documentos desde la equidad, los derechos, el cuidado y conservación del medio ambiente, la participación, la pluralidad, la democracia, la tolerancia, el equilibrio y la convivencia, en un marco legal establecido estatalmente, que pareciera debe registrarse en los documentos institucionales como un mandato. De allí, las disonancias identificadas en las prácticas y la necesidad de conciliar las perspectivas contemporáneas sobre la diversidad y el imperativo moral de la tradición. Por lo tanto, el respeto a la diferencia se orienta desde las clasificaciones aprobadas socialmente; religión, procedencia, raza y capacidades.

En otro sentido, se evidencian tipos de valores relacionados con los fines estatales de la educación (Ley 115) y los retos contemporáneos de desarrollo; autonomía, libertad, apertura al cambio, creatividad, pensamiento crítico, científico, reflexivo, desarrollo de competencias, emprendimiento y productividad como capacidades condicionadas a la funcionalidad social desde la Autodirección y el Logro.

De otro lado, tal como se evidencia en los datos generales, Poder no aparece como relevante, lo cual tiene una clara interpretación desde el contexto y sus particularidades.

Finalmente el Poder, la Estimulación y Hedonismo no aparecen dentro de las posturas institucionales, lo cual es significativo en tanto que este último aparece con puntuaciones altas en el perfil tanto de estudiantes como de profesores, aspecto que lleva a concluir que los datos aportan comprensiones que dan cuenta de las posibles tensiones entre los valores personales y los institucionales, que desde García Del Junco; Medina y Dutschke (2010), se interpreta como lo deseable y lo deseado, donde lo primero representa la dimensión cultural de los valores que se caracteriza por la deseabilidad social, su función como evaluación de la conducta propia y de los otros, presente en el discurso racional y su poco poder predictivo; y, lo segundo se refiere a la dimensión personal con menor contenido moral o directivo, relacionado con las motivaciones y con un alto poder predictivo de conductas.

7.5 Inclusión y valores

De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible identificar relaciones en dos sentidos, cuantitativo y cualitativo, si bien en el primero no se presenta de manera contundente la relación entre las unidades de inclusión propuestas por Jansen et al. (2014) y la tipología de valores de Schwartz (1992, 1994a, 1994b, 2003), es posible inferir datos que se respaldan desde la perspectiva cualitativa, dando así sentido a esta investigación de tipo mixto.

Como primer elemento de anclaje, se encuentra la relación entre la postura de Jansen et al. (2014), y Booth y Ainscow (2000), en tanto que las dimensiones de la inclusión se constituyen en el marco para que la percepción de inclusión de grupo emerja en los participantes. Así, las Culturas Inclusivas definidas como “la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro” (Booth y Ainscow, 2000, p. 18), implican la percepción de Pertenencia, Afecto, Espacio y Valor de Autenticidad (Jansen et al. 2014). Y, las Políticas y Prácticas Inclusivas, serían las garantes de estas culturas en las instituciones educativas.

De esta manera, se evidencia en las instituciones educativas la necesidad de replantear la descripción de las Culturas Inclusivas, en tanto que desde los autores (Booth y Ainscow, 2000), la comunidad escolar pareciera limitarse al centro educativo. Sin embargo, desde los resultados obtenidos, esta cultura es producto de las creencias, significados y prácticas sociales profundamente arraigados acerca de la función de la escuela, el afecto, la autenticidad, la estructura socioeconómica y la diferencia, que necesariamente y a pesar de la voluntad institucional para promover prácticas de inclusión, impactan en las dinámicas cotidianas que involucran desde el desarrollo de las lecciones, la participación de los padres de familia, las condiciones laborales de los profesores, la situación socioeconómica de las familias hasta el momento político y social del país.

Así, se encuentra que si bien no se alcanza a dar cuenta de la categoría Culturas Inclusivas y sus correspondientes Políticas y Prácticas, las instituciones educativas presentan esfuerzos por acercarse a las lógicas contemporáneas de la inclusión. Las

cuales están determinadas históricamente por Necesidades Educativas Especiales y en la actualidad por las categorías de la Diversidad.

Estos esfuerzos se evidencian desde las descripciones acerca de los agentes de la inclusión, en las cuales predominan aspectos relacionados con la flexibilidad, la vocación, el afecto, la construcción de espacios para la autenticidad, la promoción de la pertenencia y el desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Aun así, estas características se ven condicionadas por la ausencia de capacitaciones, y personal especializado, la dificultad en la participación familiar y la información y promoción de políticas estatales que garanticen los recursos físicos, humanos y económicos.

Al respecto, se encuentra que una comprensión de inclusión desde la perspectiva de la diversidad (funcional, la sexual, la cultural, entre otras que emergen conforme se detecta la necesidad), fortalece la idea de la diferencia de las minorías frente a la mayoría. Podría pensarse que se constituye en una diferenciación entre lo “normal” y lo “anormal” aceptable socialmente.

De allí se empieza a evidenciar una relación con los valores, en tanto que esa categorización aceptable que permite que las mayorías garanticen el acceso y participación de las minorías en las instituciones de la vida social, requieren tipos de valores asociados como el respeto, la ayuda y la tolerancia, los dos primeros asociados a la Benevolencia y el último al Universalismo según la clasificación de Schwartz (1992, 1994a, 1994b, 2003). La Benevolencia como tipo de valor de autotranscendencia implica relaciones sociales cooperativas y de apoyo, que en el caso de la inclusión pueden estar orientadas desde creencias como las de ayuda e indulgencia a los menos favorecidos, y, se presenta con puntuaciones altas en estudiantes y profesores y en las entrevistas y documentos institucionales:

... la diversidad es que hay unas personas que tiene tantas posibilidades y otros que no las tienen entonces pues eso es normal en el mundo ...No se detiene, hay evolución, y... aquellos que no tienen la misma evolución que los demás pues tienen que lucharla, tienen que trabajarla y los otros también ayudarlos... (Rectora, 2016)

En consecuencia, si bien la Benevolencia como valor de autotranscendencia que tiene como objetivo preservar y mejorar el bienestar de grupo desde una motivación internalizada, está condicionada por los significados acerca de quiénes integran estos grupos y cómo históricamente se han configurados las nociones de posibilidades y competencia.

Pues tal como lo considera Derrida como se cita en Skliar (2005), no sólo se trata de una “preocupación por “hospedar al otro” y de imponerle las leyes de la hospitalidad que la tornan hostilidad: la imposición de la lengua “única”, el comportamiento considerado como “normal”, el aprendizaje “eficiente”, la sexualidad “correcta”, etc.”. (Skliar, 2005, p.30)

De allí, es clara la relación entre las características de la benevolencia y la aparición de la diversidad en la escuela: “La “diversidad” en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro. ...la diversidad, lo otro, los otros así pensado, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” (p. 28). Para el autor, la tolerancia implica la censura moral del otro y la generosidad de quienes no pertenecen a las categorías de la diversidad al permitirles ser así.

Con respecto a Universalismo, se encuentra una fuente relevante para la promoción de la inclusión, dado que se evidencian puntuaciones altas tanto en estudiantes como en profesores, lo cual indica una perspectiva de apertura mental en un mundo que revela las diferencias de cada individuo al interior de los grupos, que obliga a reajustar las condiciones de pertenencia a estos y a emprender acciones de protección y promoción de derechos.

En consecuencia, la relación con los datos aportados en la percepción de Espacio para la Autenticidad, que presionada por la normatividad estatal vigente (Ley 115 de 1996, Ley 1098 de 2006), exige la visibilidad de espacios y procedimientos para la expresión, la participación y la protección a la autenticidad en el marco de las normas sociales establecidas. Sin embargo, con respecto a esto último la promoción de dicha autenticidad (Valor de autenticidad), aún se encuentra subordinada al recelo ante el posible desbordamiento de ésta en términos de conductas, actitudes y estéticas que se salgan del marco establecido por la Tradición.

Así, los datos sobre Tradición y Conformidad presentan dos aristas con relación a la inclusión. De un lado, se evidencian referencias en los documentos institucionales y entrevistas a Rectores y Coordinadores, lo cual se corresponde con su función en el marco institucional, teniendo en cuenta que el objetivo de este valor es la aceptación, respeto y subordinación a objetos abstractos como las costumbres e ideas culturales (Tradición) e inhibir aquellas acciones que pueden perturbar el funcionamiento del grupo (Conformidad). De otro lado, se revelan en las puntuaciones de estudiantes y profesores puntuaciones bajas en los dos tipos de valor.

Así, podría leerse una fuerte tensión entre las concepciones de la escuela arraigadas en la tradición (Skliar, 2005) y las lógicas contemporáneas atravesadas por el acceso a la información, la movilidad, la crisis del sistema educativo y la perspectiva de derechos. Y, con relación a la inclusión, la Tradición y la Conformidad podrían presionar el mantenimiento de las concepciones de lo normal y lo anormal en el marco aceptable de la diversidad, mientras que de otro lado, el Universalismo, podría proponer escenarios de reflexión real que conlleve a cambios estructurales en la comprensiones de la inclusión desde la equidad.

Tres valores más que revelan esta tensión son Autodirección, Estimulación y Hedonismo, el primero, relacionado con la libertad y las posibilidades de elegir y explorar, el segundo con el desafío y la novedad, y; el tercero con el placer y la gratificación. Si bien el primero se encuentra también en las referencias de las entrevistas y documentos institucionales, se establece en términos de autonomía como autorregulación para cumplir con las exigencias institucionales sin la presión externa, los otros dos, no aparecen. Y es relevante en tanto que las puntuaciones son altas en estudiantes y profesores, lo cual podría convertirse en un insumo para favorecer la inclusión desde la participación y construcción de estrategias novedosas por parte de unos profesores que conciban como reto la inclusión, en un escenario que permita explorar y corresponder los esfuerzos de los agentes en el proceso de comprender la diferencia y generar Espacios y Valor de Autenticidad.

De igual manera, estos datos se presentan como la invitación a repensar esta tensión en el ámbito de la formación democrática (Skliar, 2005) que se constituye en el marco de la inclusión, ya que encontrar puntuaciones altas en valores como Hedonismo y Estimulación que no son promovidos ni deseables en la escuela, cuestiona si es

funcional hacer caso omiso a los cambios culturales y sociales que se gestan a pesar de los esfuerzos institucionales de contención.

Los valores Poder y Logro reflejan unas concepciones sobre la estructura social arraigadas culturalmente y que por supuesto tienen impacto en la gestión de la inclusión. Dado que tanto estudiantes como profesores registran puntuaciones bajas en el conjunto de ítems, es posible inferir que las expectativas sobre el desempeño, la movilidad social, la competencia, el éxito, la capacidad y la riqueza de la comunidad académica soporten prácticas que no solo obstaculicen el desarrollo de quienes pertenecen a las categorías de la diversidad (Necesidades Educativas Especiales), sino de todos los estudiantes en general.

Los maestros sostienen expectativas bajas sobre el potencial de aprendizaje de los alumnos que pertenecen a contextos socioeconómicos desfavorecidos, y que estas creencias con guían sus prácticas educativas, basadas en un modelo de enseñanza tradicional de transmisión-recepción y enfocadas al desarrollo de competencias básicas y el control de la disciplina de los alumnos. (Rubin, 2008; Stipek, 2004; Solomon et al., 1996 como se citó en Fernández, Pérez, Tuset y García, 2013, p. 42)

Con respecto al valor Seguridad, se presentan datos que revelan una disonancia que invita a la reflexión. En los documentos institucionales se hace referencia a los comportamientos y estéticas que en el marco del orden social previenen la discriminación. Así, al limitar el Espacio y Valor de Autenticidad se evitan señalamientos y discriminación. Las preguntas que surgen al respecto es ¿si la restricción está inscrita en una lógica de la integración en donde aquellos diferentes se ajustan al grupo incluso negando no solo aspectos de su Yo sino también de sus expresiones culturales y religiosas? y ¿si lo deseable desde una perspectiva de equidad, sería lograr que las diferencias se negocien de acuerdo con su pertinencia en los marcos sociales, de respeto al otro, a la libertad y a la democracia?

De esta manera, pareciera que las referencias a la Pertenencia como unidad de inclusión, se orientan desde el esfuerzo del estudiante por hacer parte de la institución, y no cómo ésta se organiza para constituirse en un espacio que garantice esta percepción.

Sin embargo, en las entrevistas y en los datos sobre Universalismo se esboza una oportunidad para constituir una Cultura Inclusiva.

Finalmente la Percepción de Afecto como unidad de inclusión se manifiesta en los datos como una ausencia, lo cual se constituye en un resultado relevante en tanto que los autores Jansen et al.(2014), la integran a la Percepción de Pertenencia. Esto, con relación a los datos sobre Benevolencia (puntuaciones altas), podría indicar que esa necesidad de afiliación y de preocupación por el bienestar de los otros no se percibe en términos de aprecio y cuidado. Lo cual se relaciona con los estudios sobre equidad en la educación y su relación con el nivel socioeconómico, en donde se encuentran menos oportunidades de autonomía y participación en la escuela en poblaciones pobres lo que tiene implicaciones en su dimensión interpersonal y afectiva. (Solomon, Battistichs y Hom, 1996).

De esta manera se destacan los hallazgos de Sheldon, Ryan, Rawssthorne y Ilardi (1997), sobre la relación positiva entre la percepción del espacio para los sentimientos de autenticidad y el rendimiento de grupo.



**QUINTA PARTE: RECAPITULACIÓN Y
PROPUESTA**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

8. Conclusiones y recomendaciones

8.1 Introducción

En este apartado se presentan las conclusiones del desarrollo de cada objetivo específico de la investigación. En un primer momento se hace referencia a las características de las instituciones participantes en relación con la inclusión y los valores. Enseguida, se hace énfasis en las deducciones sobre la percepción de inclusión de grupo y el perfil de valores personales de los participantes, para luego, plantear la relación entre la inclusión y los valores.

Finalmente, se establecen recomendaciones desde los hallazgos que se orientan a las instituciones educativas, a las entidades que organizan los procesos educativos en el país, las futuras investigaciones sobre el tema, y; una reflexión teórica sobre el concepto de inclusión en relación con los valores que se enmarque en el contexto teniendo en cuenta el soporte de la investigación desde el estudio de casos.

8.2 Sobre las características de las instituciones

Las tres instituciones educativas participantes comparten un marco normativo, cultural, económico y social que permite encontrar coincidencias en las características de sus integrantes y en los resultados globales tanto sociodemográficos como en inclusión y valores.

Así, se destaca que aspectos como las edades promedio de los estudiantes se corresponde con lo estipulado normativamente frente a quiénes deben estar en la escuela y qué grados corresponden a cada rango de edad. Lo cual refleja una estructura organizacional arraigada en las concepciones tradicionales de la escuela cimentadas en la modernidad. Dato interesante en relación con la inclusión en términos de categorías como extra edad, valoración del aprendizaje y expectativas sobre el tipo de competencias a desarrollar.

Con respecto a los profesores se encuentran rangos de edad diversos que van desde los 27 a los 62 años, lo cual implica diversidad en los momentos de formación

profesional, teniendo en cuenta que la mayoría son licenciados, y en su momento del ciclo vital.

Sin embargo como rasgo común, se evidencian las creencias religiosas orientadas en su mayoría al catolicismo, aspecto que comparten los estudiantes y directivos. Así, pareciera que la religión hace parte del marco cultural del cual se desprenden creencias arraigadas sobre la educación, la moral y la escuela, claramente evidenciadas en los documentos institucionales y entrevistas. Aún así, en los datos sobre valores y las puntuaciones sobre Tradición, se revelan las tendencias contemporáneas que ponen en tensión dichas creencias, no para prescindir de ellas, sino para transformarlas conforme el momento del ciclo vital y el imperativo social de la diversidad.

En cuanto a la formación, es importante destacar una tendencia en la búsqueda de formación posgradual, sea por exigencias estatales para el ascenso en el escalafón, o desde motivaciones personales, lo cual se relaciona con los datos sobre Autodirección en los profesores.

Finalmente, la permanencia en la institución tanto de estudiantes como de docentes permite deducir que este sector (Municipio de Chía) por sus condiciones sociales y económicas se constituye en un escenario receptor de población que por diversas razones no han encontrado en su lugar de origen posibilidades laborales, educativas y de seguridad. Por lo tanto, se evidencia el reto de la escuela en relación con la atención a la multiplicidad de autenticidades atravesadas por creencias, tradiciones culturales, costumbres, formas de relación que si bien corresponden a la cultura colombiana, encuentra características regionales marcadas y diferenciadoras. Así mismo, en el marco sociopolítico del país, estas poblaciones presentan significados que han negociado históricamente acerca de la violencia, la guerra, los grupos armados y la paz, lo cuales deben renegociar en el entorno receptor.

Se destacan dos aspectos; el primero con relación a los estudiantes, ya que la permanencia en el colegio indica posibilidades de Pertenencia que se corresponden con los datos sobre esta unidad de inclusión, y de otro lado, los datos que indican la oportunidad de acceder a grados superiores, lo que se lee como movimiento de inclusión en la escuela y a la vez como desafío en términos de adaptación, percepción de pertenencia y nivelación académica.

El segundo; con relación a los profesores, ya que los datos sobre permanencia implican la consolidación de una comunidad educativa que comparte creencias, costumbres, prácticas y expectativas, lo que a su vez también se constituye en un reto en referencia a la necesidad de movilizar los significados sobre la inclusión, el Afecto, la Autenticidad, el Logro y el Universalismo en el marco de la configuración de Culturas Inclusivas.

8.3 Sobre la inclusión

Teniendo en cuenta las dos perspectivas de análisis de la inclusión empleadas en la investigación; dimensiones de la inclusión (Boot y Ainscow, 2000) y unidades de percepción de inclusión de grupo (Jansen et al., 2014), se deduce que la configuración de Culturas Inclusivas no depende exclusivamente de la escuela ya que se encuentran atravesadas por variables históricas, culturales, sociales, políticas y económicas arraigadas, que reflejan disonancias entre políticas y prácticas estatales.

Así, es un reto para la escuela tratar de encauzar sus lógicas a la configuración de Culturas Inclusivas en un marco que envía mensajes contradictorios, por ejemplo la atención a la diferencia sin recursos, lineamientos que se enmarcan en disputas ideológicas y religiosas (educación sexual en primaria, cartillas sobre perspectiva de género) y el imperativo de aportar datos que den cuenta de la cobertura escolar. Lo cual, parece favorecer cada vez más la parálisis de políticas institucionales consignadas en los documentos de la escuela, que intentan garantizar las funciones históricas de la escuela (Tradición, Conformidad) y a su vez, cumplir con disposiciones estatales de turno, en un marco global también de tensión, donde hasta las sociedades más avanzadas en perspectivas de derechos se encuentran atrapadas en la discusión inclusión- exclusión.

Por consiguiente, las prácticas reflejan estas tensiones, disonancias e imperativos, encontrando esfuerzos que parecieran evadirse para intentar un cambio de abajo hacia arriba (Institución- Estado), negociando significados personales, institucionales, estatales y culturales para beneficiar el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, estas prácticas siguen enmarcadas en las expectativas de desempeño en el contexto socioeconómico y las Necesidades Educativas Especiales casi como único foco de la inclusión.

Esto, soporta los hallazgos de las unidades de inclusión, en tanto que se evidencia la percepción de Pertenencia al Grupo y Espacio para la Autenticidad, y; se destacan las puntuaciones bajas en Afecto y Valor de Autenticidad. Lo que, teniendo en cuenta la lógica de la propuesta de Jansen et al (2014), informa sobre el tipo de pertenencia percibido y que se corrobora en los documentos institucionales. Ésta pareciera condicionarse desde la perspectiva de la integración “estar en el grupo” y en términos institucionales “sentido de pertenencia”, donde el estudiante percibe que hace parte de, y que no necesariamente se corresponde con el sentimiento de afecto y aprecio por parte del grupo.

De allí, el Afecto aparece como la preocupación por los otros en términos de necesidades físicas, académicas o de recursos, pero obvia las necesidades emocionales de aprecio y cuidado, lo cual, se interpreta desde el entorno, las funciones de la escuela y el momento del ciclo vital de los estudiantes. Esto, se conecta con los hallazgos en investigaciones acerca de la relación entre afecto y rendimiento académico, y aquellas sobre calidad de las interacciones y las expectativas de desempeño dependiendo del contexto socioeconómico de los estudiantes.

En relación con la unidad Valor de Autenticidad, es posible destacar que si bien las puntuaciones no son altas, pareciera percibirse una posibilidad de promover esta autenticidad en los grupos escolares, lo que representa un reto institucional que implica la negociación entre la tradición de la escuela, las características socioculturales y el momento del ciclo vital de los estudiantes.

8.4 Sobre el perfil de valores personales

Con respecto a los valores, se evidencian dos tendencias; la primera, con relación a las puntuaciones de estudiantes y profesores; y, la segunda, con respecto a los valores que prevalecen en los documentos institucionales y entrevistas con directivos.

Así, en los valores predominantes en la población se encuentran el Universalismo, la Benevolencia, el Hedonismo, la Autodirección y la Estimulación.

Se destaca la evidencia de los valores deseables (García Del Junco; Medina y Dutschke, 2010), establecidos en las entrevistas y en los documentos institucionales y aquellos deseados que se reportan en los datos arrojados en la aplicación del

Cuestionario Perfil de Valores. Así, en los adolescentes se encuentra que la Autodirección, el Hedonismo y la Estimulación se enmarcan en el momento del ciclo vital (adolescencia) y en coincidencia con los profesores se destacan también la Benevolencia y el Universalismo. Al respecto, en los profesores también se presenta la prevalencia de la Autodirección y Universalismo, lo que permite identificar las posibilidades de promoción de la inclusión en la escuela desde sus participantes.

Otros valores relevantes en los profesores son Benevolencia y Seguridad que corresponden al tipo de rol de desarrollan en la escuela.

Por lo tanto y teniendo en cuenta la perspectiva de Schwartz (2006), se identifica que frente a la primera cuestión que hace referencia a la naturaleza de la relación o los límites entre la persona y el grupo, se destacan los valores de autonomía frente a los de arraigo.

En la segunda cuestión referida al comportamiento de las personas que dé cuenta de la conservación del tejido social y cómo la sociedad lo garantiza, prevalece el igualitarismo frente a la jerarquía.

Finalmente, en la tercera cuestión que se relaciona con la regulación de cómo las personas manejan sus relaciones con el mundo social y natural predomina la armonía frente al dominio.

Con respecto a lo deseable (García Del Junco; Medina y Dutschke, 2010), identificado en las entrevistas y documentos institucionales, se destacan mezclas de las tendencias en las tres cuestiones; el arraigo que se refleja en la Tradición y la Seguridad y a la vez se presenta la autonomía en Autodirección; el igualitarismo a partir de la Benevolencia y a la vez dominio en Conformidad; y, finalmente armonía a través del Universalismo.

De esta manera, se destacan las negociaciones entre las pretensiones institucionales y los valores que representa, y los valores personales que orientan las actitudes y comportamientos de los miembros de la comunidad educativa.

Esto se corrobora con los datos sobre confiabilidad del instrumento pues si bien en términos generales cumple con las condiciones, se evidencian ítems que dan cuenta de estas interacciones entre tipos de valores.

8.5 Sobre la relación entre la inclusión y los valores

Respondiendo al objetivo general de la investigación, se plantea la relación entre la inclusión y los valores desde las perspectivas de Boot y Ainscow (2000) y Jansen et al. (2014) en términos de inclusión y el planteamiento de Schwartz (2006) acerca de los valores.

Así, se encuentra que en términos estadísticos la correlación entre las unidades de percepción de inclusión de grupo (Jansen et al., 2014) y los datos sobre el perfil de valores no reflejan una conexión significativa desde la perspectiva cuantitativa. Por lo cual, a partir de la postura cualitativa, es posible profundizar en relaciones que emergen en el análisis de los datos.

Por lo tanto, se encuentra que las dimensiones Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas se configuran a partir de los valores culturales acerca de lo deseable como lo son la Tradición, la Benevolencia, la Conformidad, el Universalismo y la Autodirección, aspectos que se reflejan en las entrevistas y documentos institucionales, lo cual a su vez se conecta con una comprensión de la inclusión casi exclusivamente de las Necesidades Educativas Especiales y alcanza a destacar la diversidad en términos de las minorías con respecto a la normalidad de la mayoría.

De allí que la Tradición, la Conformidad y la Benevolencia podrían reafirmar los significados acerca de quiénes pueden estar en la escuela, bajo qué condiciones y cómo deberían ser las actitudes y comportamientos aceptables. Por ello se destacan las negociaciones que se presentan en las instituciones educativas con respecto a la ampliación de las categorías de la diversidad (cultural, funcional, religiosa, sexual, etc.) y que desestabiliza los procesos de una escuela que funciona con una estructura histórica, social, política y cultural que parece no responder a las demandas actuales de la perspectiva de derechos y la educación de equidad.

En ese sentido las dimensiones establecidas por Boot y Ainscow (2000), pueden ser posibles en tanto se gestionen estas negociaciones no sólo en el nivel institucional sino en el Estatal, pues emergen las inconsistencias en las leyes, políticas, sentencias de la corte, asignación de recursos y lineamientos frente al discurso de la inclusión y su desarrollo. De esta manera, se evidencia la intención de cambios de abajo (Instituciones

Educativas) hacia arriba (Estado), lo que requiere doble esfuerzo y puede generar desgaste institucional.

Así, se considera que los valores Universalismo y Autodirección como deseables podrían estar en la base de los esfuerzos institucionales para movilizar prácticas que permitan el desarrollo de los estudiantes, lo cual se evidencia en la gestión de convenios, recursos, capacitación y el perfil requerido en los profesores en términos, de flexibilidad, vocación y actualización.

Se destacan las puntuaciones inferiores en valores como Logro y Poder en los estudiantes y profesores, lo que representa la estructura económica, social, política y religiosa a la cual pertenecen y marcan las concepciones acerca de sus posibilidades y proyectos en una sociedad evidentemente inequitativa.

Con respecto a las unidades de inclusión de Jansen et al. (2014), se evidencia una conexión entre la Autenticidad y algunos tipos de valores hallados en los estudiantes (Hedonismo, Autodirección y Estimulación), que reflejan la expresión del momento del ciclo vital y que está condicionada por los tipos de valores deseables como son la Tradición y la Conformidad. Aspecto que emerge en la discusión entre la necesidad de homogenizar para evitar la discriminación.

Así, las puntuaciones presentan el Espacio para la Autenticidad y en menor grado el Valor de Autenticidad, lo cual refleja la percepción de los estudiantes acerca de sus posibilidades de ser ellos en la institución, de allí se infiere que se están generando escenarios y desarrollando prácticas que no han sido formalmente contempladas (Discurso de directivos y documentos institucionales) y podrían favorecer la inclusión.

Con respecto a las unidades de Pertenencia y Afecto, se evidencia que la primera se percibe por los estudiantes de manera relevante mientras que el Afecto presenta puntuaciones significativamente inferiores, lo que se constituye en un aporte desde la propuesta de Jansen et al.(2014), pues al considerar los dos elementos complementarios desde una perspectiva de inclusión en términos de equidad educativa, es posible inferir que aun el tránsito entre la integración y la inclusión se encuentra en proceso. Esto, debido a que la Pertenencia en la institución se refiere a un esfuerzo del estudiante por evidenciar la apropiación de los valores y estructura institucional y su percepción de comodidad en la escuela tal como es, lo cual no trasciende a procesos afectivos que permitan construir vínculos que favorezcan el ajuste mutuo.

Finalmente los tipos de valores Autodirección, Universalismo y Estimulación desde profesores y estudiantes parece constituirse en una oportunidad para emprender proyectos institucionales basados en la equidad.

8.6 Recomendaciones

De acuerdo con la reflexión sobre los resultados del estudio, es posible inferir estrategias para favorecer la inclusión desde los valores, dando respuesta al último objetivo específico.

8.6.1 A las instituciones educativas.

En este apartado se describe el foco, la descripción y las estrategias puntuales que se derivan de las conclusiones expuestas:

Tabla 85.

Estrategias derivadas de los resultados

Foco	Descripción	Estrategias
Pertenencia- Afecto	Se encuentra la necesidad de potenciar la afectividad como elemento clave de la promoción de la inclusión en la escuela.	A través de escuelas de padres, citaciones particulares y actividades recreativas, convocar a los padres de familia para trabajar sus expectativas, preocupaciones, significados y recursos de sus hijos. Programación de escenarios en los cuales profesores y estudiantes cooperen para desarrollar actividades de interés conjunta. En estas, la autoridad podría movilizarse y posibilitar el reconocimiento del otro y consecuente empatía. Desarrollo de actividades grupales

		<p>por curso que permitan la expresión de significados, expectativas y la construcción de formas de relación soportados en el afecto.</p>
<p>Autenticidad- Valor de Autenticidad</p>	<p>Se encuentra la necesidad de potenciar los espacios de promoción de la autenticidad en el marco de las condiciones institucionales.</p>	<p>Revisión de los manuales de convivencia contemplando la vigencia de sus planteamientos no sólo a la luz de la normatividad sino también de los requerimientos de la escuela en la actualidad.</p> <p>Construcción de escenarios de discusión acerca de los manuales de convivencia en los cuales participen padres, estudiantes, profesores y directivos.</p>
<p>Culturas, Políticas Prácticas inclusivas</p>	<p>Se encuentra la necesidad de conectar las culturas, políticas y prácticas estatales con las esperadas en las instituciones educativas para gestionar la inclusión.</p>	<p>A través de escenarios conversacionales:</p> <p>Abandono paulatino de los rótulos: Necesidades Educativas Especiales.</p> <p>Apropiación del concepto de singularidad y autenticidad.</p> <p>Hacer uso de la tecnología en términos de redes sociales y canales de comunicación, para promover los elementos de los tipos de valores Universalismo, Autodirección, Logro y Estimulación.</p> <p>A partir de los tipos de valores Autodirección y Estimulación hallados en los profesores, plantear la inclusión en la institución educativa como un reto que se</p>

inserte en sus proyectos personales.

Programación de actividades que permitan la expresión de logros que trasciendan los requerimientos tradicionales del rendimiento académico, les permita a los estudiantes reconocer habilidades y competencias, y sean valorados por la comunidad educativa.

Articulación de redes que les permita a los estudiantes construir su plan de vida en el marco de la equidad, el logro y la participación.

Plantear un programa de formación profesoral que se gestione desde la institución y se encamine a la movilización de significados acerca de la inclusión, la autenticidad, la singularidad y la construcción de prácticas pedagógicas soportadas en la educación de equidad.

8.6.2 A las entidades que organizan la educación.

Dado que el primer contacto para esta investigación se realizó con la Secretaría de Educación del Municipio de Chía- Colombia, es importante sugerir aspectos relacionados con la reflexión interna acerca de la inclusión, ya que se evidencian procedimientos, materiales y comprensiones dirigidas casi exclusivamente a las Necesidades Educativas Especiales y la asignación de recursos a capacitaciones específicas sobre diversidad funcional, a la compra de material diagnóstico y a la contratación de un equipo interdisciplinar que elabore conceptos generales sobre los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Así, es posible plantear escenarios

de revisión de significados acerca de las dimensiones de la inclusión, la diversidad y las unidades de percepción de inclusión en los funcionarios que construyen los lineamientos y hacen seguimiento al desempeño de las instituciones educativas del Municipio.

También es relevante que se gestionen convenios que permitan a las organizaciones y universidades aportar recursos humanos y materiales para la promoción de la inclusión en las instituciones educativas y que se constituyan mesas de trabajo en las que participen no solo profesionales afines a los procesos educativos, sino también a los padres de familia, profesores, directivos y estudiantes, pues desde una perspectiva inclusiva, todos los actores que se ven afectados deben tener un espacio en la construcción de reflexiones y estrategias sobre la educación de equidad.

Así mismo, podrían asignarse recursos para que las instituciones educativas desarrollen programas de formación profesoral que desde sus características, posibilidades y marcos económicos, sociales y políticos promuevan la educación de equidad que se traduzca en prácticas pedagógicas.

Finalmente y en términos amplios, es importante desde la academia y la experiencia de las instituciones educativas revisar las leyes que orientan los procesos de inclusión, con el propósito de determinar viabilidad, coherencia y aplicabilidad según el contexto.

8.6.3 A las futuras investigaciones.

Teniendo en cuenta que esta investigación propone la conexión explícita entre inclusión y valores y los hallazgos planteados, emergen preguntas que podrían abordarse en futuras investigaciones; estas son:

¿Cómo el tipo de valor Tradición que da cuenta del arraigo en una cultura se puede negociar con tipos de valores como Estimulación, Autodirección y Hedonismo que dan cuenta de la autonomía en un marco de educación de equidad, si se tiene en cuenta que dicha Tradición está atravesada por significados sobre la diferencia, la normalidad y la anormalidad; y el estatus de unos frente a otros?

¿Cómo en la escuela se pueden negociar los significados acerca de la Tradición el Conformismo y la necesidad de Espacio y Valor de Autenticidad?

¿Cómo son las negociaciones en los contextos educativos entre los valores estipulados en las leyes, decretos y sentencias y aquellos que emergen en sus participantes a partir de sus condiciones históricas, políticas, religiosas y de ciclo vital?

¿Cómo es la relación entre un tipo de valor como la Benevolencia y la integración y/o la inclusión?



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

REFERENCIAS

- Aguilar, Y.; Valdez, J.; González-Arratia, N. y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 207-224.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Albu, G. (2015). A Comparative Approach on the Axiological Values and Options of Pre-Academic Teachers at the Beginning of the Third Millennium. Case Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 203, 327-334.
- Alonso, M. (2011). *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados*. (Tesis doctoral inédita). Departamento Psicología Social y Metodología De Las Ciencias Del Comportamiento. Universidad País Vasco.
- Álvarez, C. (2014). Dialogue in the classroom: the ideal method for values education in multicultural contexts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132, 336-342.
- Alzugaray, S.; Mederos, L. y Sutz, J. (2011). La investigación científica contribuyendo a la inclusión social. *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 6 (17), 11-30.
- Amate, E. y Vásquez, A. (2006). *Discapacidad: lo que todos debemos saber*. Organización Panamericana de la Salud. Washington, D.C.: International NGO Publishers and EC Organizations
- Americas Quarterly. (2013). Índice de inclusión social 2013. 7 (3). 3-15. *and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Arnaíz, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27(2), 25-34.
- Arnaíz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaíz, P. (2006). Atención a la diversidad. *Programación curricular*. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Arnaiz, P.- de Haro, R. (1997) (Eds.) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia
- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 15-59). Barcelona: Gedisa.

- Barbero, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: Revista de cultura*, 0, 1-10.
- Barguil, D. (2015). Los problemas de la remuneración docente. *Revista Dinero*. Recuperado de <http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/problemas-remuneracion-docentes-colombia/208298>
- Barrero, N.; Cuadrado, J.; Fernández, C.; Gil, R.; González, Ma.; Ipland, J.; Moya, A.; Quispe, Ma.E.; Rodríguez, J. (2004). *La formación del profesorado ante las necesidades educativas especiales: Orientación educativa e Inclusión*. Huelva: Hergué Editorial.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2007). El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*. (16), 159-174.
- Bebetsos, E.; Derri, W.; Filippou, F.; Zetou, E. y Vernadakis, N. (2014). Comportamiento en niños de la escuela primaria hacia la inclusión de los pares con discapacidad en las clases de Educación Física. *Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 152, 819-823.
- Bell, R.; Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia, escuela y comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(3), 47-57.
- Benavides, M. (2015). Juventud, desarrollo humano y educación superior: una articulación deseable y posible. *Universia*, 16 (6), 165- 173.
- Bernal, C. y Moreno, M. (2012). Aplicación de sistemas de clasificación en contextos educativos: facilitando los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia*, 61(2), 123-135
- Bisol, C.; Valentini, C. y Rech, K. (2015). Teacher education for inclusión: Can a virtual learning object help? *Computers & Education*, 85, 203-210.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra:

UNESCO

- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión*. CSIE. Mark Vaughan.
- Bracho, T. y Hernández, J. (2009). Equidad educativa: avances en la definición del concepto. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Braithwaite, V. A., & Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250-26
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión En S. Karsz (2004) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 57-58) Barcelona: Gedisa
- Castellanos, A. (2016). *Formación del profesorado del municipio de Armenia, Quindío-Colombia, en torno a la inclusión escolar*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Universidad de Salamanca
- Celikkaya, T. & Filoglu, S. (2014). Attitudes of Social Studies Teachers toward Value and Values Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1551-1556
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante.
- Cojocariu, V. (2015). Is there a set of nucleus-values characteristic of teachers from middle education? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 203, 84-89
- Colombia. (1990). Decreto 1490 de 1990. Recuperado el 8 de abril de 2014 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104130_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (1994). Decreto 1860. Recuperado el 25 de noviembre de 2016 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (1994). Ley 115 de Educación General. Recuperado el 8 de abril de 2014 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (1995). Decreto 804 de 1995. Recuperado el 8 de abril de 2014 de

- http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (1996). Decreto 2082 de 1996. Recuperado el 8 de abril de 2014 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (1997). Decreto 3011 de 1997. Recuperado el 8 de abril de 2014 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Colombia (2002). Decreto 1278 de 2002. Recuperado el 6 de febrero de 2017 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (2009). Decreto 366 de 2009. Recuperado el 8 de abril de 2014 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles182816_archivo_pdf
- Colombia. (2013). Decreto 1965. Recuperado el 25 de noviembre de 2016 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Cortés, A.; Torres, A.; López, W.; Pérez, C. y Pineda, C. (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial Intervention*, 25 (1), 19-25. DOI: 10.1016/j.psi.2015.09.004
- CTROADI. (2006). Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015. Recuperado el 10 de abril de 2014 de <http://sid.usal.es/docs/F3/LYN10047/3-10047.pdf>
- Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica La visión de los directivos. *Perfiles educativos*, 37 (147), 67-85.
- Cúpich, Z. (2008). Discapacidad y subjetividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 38 (3-4), 233-244
- DANE. (2016). Gran Encuesta Integrada de Hogares -GEIH- Mercado Laboral. Boletín técnico. Consultado en
- DANE. (2016). Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia 2015. Boletín técnico. Consultado en https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/bol_pobreza_15_.pdf
- De la Pienda, (1998). *Educación, axiología y Utopía*. España: Universidad de Oviedo
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y*

- calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Delval, J. (2013). La escuela para el Siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 1-17.
- Díez, J. (2010). Social position, information and postmaterialism. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 2-14.
- Duman, G. (2014). Evaluation of Turkish preschool curriculum objectives in terms of values education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 152, 978-983.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 9-18.
- Echeita, G.; Verdugo, M.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I.; y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escudero, J.M., González, M.T. & Rodríguez, M.J. (2013). La Mejora Equitativa de la Educación y la Formación del Profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. DOI: 10.4471/remie.2013.14
- Farell, P.; Dyson, A.; Polat, F.; Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstreaming schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, (2), 131-146 .
- Fernández, M.; Pérez, A.; Tuset, R. y García. C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles educativos*, 35 (139), 40-59.
- Ferrari, M. (2015). Educación en valores y comunicación de masas: un replanteamiento del problema. *Revista Zer*, 20(38), 129-141.
- Ferreira, C. (2013). *Educación, igualdad de oportunidades e inclusión en la escuela, en la profesión y en la sociedad democrática: una investigación centralizada en la experiencia escolar y profesional de un grupo de individuos discapacitados*. (Tesis doctoral inédita). Departamento Psicología. Universidad de Cádiz.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista electrónica Sinéctica*, 22, 3-11.

- Figuerola, M. (2010). Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niños y niñas en situación de discapacidad en tres instituciones educativas. *Diversitas*, 7 (2), 321-333.
- Fondevila, J. (1979). *¿Qué son los valores?*. Madrid: Narcea.
- Fontaine, L. y Eyzaguirre, B. (2001). *Una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?*. Fondo de Cultura Económica.
- Gaete, V. (2013). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86 (6), 436-443.
- García del Junco, J.; Medina, E. y Dutschke, G. (2010) Una revisión exploratoria del modelo de Schwartz. *Economía, gestión y desarrollo*. 9, 35 - 66.
- García, S., Fernández, C., y Sánchez, F. (2010). *Deserción y Repetición*. Fundación Corona.
- Gaulejab, y Tabeada- Leonetti. (1994). Désaffiliation, disqualification, désinsertion, *Recherches et Prévisions*, 38 (1), 93-100
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- Gimeno, J. (2002). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa* nº 81 y 82. Universidad de Valencia.
- Gómez Buendía, H. (1998) *Educación: Agenda del siglo XXI*. Bogotá: Ed. PNUD.
- Gómez, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid.
- Gonsalvez, J. (2011). *La inclusión en la clase de educación física: realidad y expectativas*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de didáctica, organización escolar y didácticas especiales. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 82-99.
- González, M. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones Sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González, R. (2012). Nueve puntos para la reflexión educativa. *Investigación en educación médica*, 2(1), 42-49.
- Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2011). *La memoria histórica desde la perspectiva de género*. Colombia: CNRR
- Hernández, M. (2008). *Exclusión Social y Desigualdad*. España: Editum.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hofstede, G y Minkov, (2010). *Cultures et organisations: comprendre nos programmations mentales*. París: Pearson
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage. Homer.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. United States of America: Sage Publications.
- Hofstede, G. (2012). *Culturas nacionales, culturas organizacionales y el papel de la gestión empresarial*. Valores y ética para el siglo. T.f. Editores XXI
- <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jamal, M.; Muna, S.; Amal, J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disabilities*, 49(50), 60-75
- Jansen, W.; Otten, S.; Van Der Zee, K. y Jans, L. (2014). Inclusión: conceptualización y medición, *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 370-385.
- Jiménez, A.; Figueroa, M.; Jara, E. y Celis, M. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 125-134.
- Jiménez, W. (2007). El Enfoque de los Derechos Humanos y las Políticas Públicas. *Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá (Colombia), 7 (12), 31-46.

- Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi? *Değerler ve eğitimi. Uluslararası sempozyumu içinde* (s. 313-322). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Karsz, S. (2004). *La exclusion: bordeando sus fronteras: Definiciones y matices*, Barcelona: Gedisa.
- Krichesky, G. (2014). *La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en las escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de didáctica y organización educativa. Universidad de Sevilla.
- Levy, S. (1985). *Lawful roles of facets in social theories*. In D. Canter (Ed.), *The facet approach to social research*. New York: Springer-Verlag.
- López-Barajas, E. y Montoya, M.M. (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid, UNED.
- Lorenzoni, L. y Hillesheim, B. (2014). Políticas de inclusión escolar: producción de la anormalidad. *Psicología y sociedad*, 26, 140-149
- Lovejoy, A. O. (1950). Terminal and adjectival values. *Journal of Philosophy*, 47, 593-608.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Editorial Trotta, Madrid.
- M.E.N. (2007). Memorias foro educación superior inclusiva. Bogotá. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-163417.html>
- M.E.N. (2010). Las 10 preguntas sobre deserción escolar en Colombia. Colombia. Recuperado de http://www.sedfacatativa.gov.co/forum/MEN_SIMPADE_CONCEPTOS%20PERMANENCIA.pdf
- M.E.N. (2017). Extra- edad. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Macías, F y Suárez, H. (2015). Un acercamiento de los docentes de la carrera de trabajo social a la educación en valores. *MEDISAN*, 18(8), p. 968
- Mantilla, I. (2016), Analfabetismo moderno. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/opinion/analfabetismo-moderno-columna-632212>
- Martín, A. (2013). *La situación del alumnado con problemas emocionales y de*

- conducta en la comunidad de Madrid: barreras y facilitadores para su inclusión educativa.* (Tesis doctoral inédita). Departamento psicología evolutiva y de la educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martín, E. (2012). *Inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora.* (Tesis doctoral inédita). Departamento Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Universidad de Salamanca.
- Martínez, I. (2005). *Estudio transcultural de los estilos de socialización parental.* España: Ediciones de la Universidad Castilla de la Mancha.
- McCune, T.J. (2014). The Solidarity of Life: Max Scheler on Modernity and Harmony with Nature. *Ethics and the Environment*, 19, (1), 49-71.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* Thousand Oaks: Sage.
- Molina, R. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad.* (Tesis doctoral inédita). Departamento C- Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Moreno, F. (2012). *Análisis de tres modalidades de intervención para alumnado con alteraciones de comportamiento en la eso: obstáculos para la inclusión. Un estudio de casos.* (Tesis doctoral inédita). Departamento Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Universidad Illes Balears.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517-539
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-19.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión, *Revista de educación*, 350, 203- 218.
- Oakley, P. Los orígenes europeos de la exclusión social. Aplicación a los países en

- desarrollo. En Buvinic, M, Mazza, J. & Pungiluppi, J., (2004). *Inclusión social y desarrollo económico en América Latina*. Colombia: IDB
- Olmos, O. (2011). *Tratamiento educativo de la diversidad de las personas con discapacidad. Análisis intertextual (1939-2002)*. (Tesis doctoral inédita). Departamento Filosofía (Filosofía, Lógica Y Filosofía De La Ciencia, Teoría De La Educación, Filosofía Moral, Estética Y Teoría De Las Artes). Universidad de Valladolid.
- Paiva, F. (2012). *La formación y actitudes de profesores de enseñanza básica ante la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula*. (Tesis doctoral inédita). Departamento Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.
- Palencia, E. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Enfermería. Universidad de Alicante.
- Parra, J. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69- 88.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327 (2002), 11-29.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Paugam, S. (1996). L'exclusion : l'état des savoirs. *Revue française de sociologie*, 37 (4), 642-645
- Peiró (2014). Taller Diseño integrado de educar en valores. En: *Memorias I Congreso Internacional de Responsabilidad Social*. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- Peiró, S. (2013). *Modelos para educar en valores*. Madrid: Dickinson.
- Peiro, S. (2015). *La espiral de la violencia escolar*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.

- Peiró, S. (2016). El estudio de casos. (Comunicación personal el 10 de octubre de 2016).
- Peiró, S. y Ramos, C. (2010). Experience of parents' education like trainers of students in risk: a case study. *American Journal of Secondary Education*, <http://hdl.handle.net/10045/14313>
- Peiró, S., y Palencia, E. (2009). Adaptación transcultural del cuestionario The Portrait Values Questionnaire (P.V.Q) IV Versión Basada en el modelo de HRQOL INSTRUMENTS. *Revista Educación en Valores*, 1 (11), 9-17.
- Pere, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI.*, 30(1) 89-112.
- Pereira, H.; Pereira, E. Y Pereira, R. (2009). La inclusión escolar desde el punto de vista de los profesores: el proceso de constitución de un discurso. *Revista Brasileña de la Educación*, 14(40), 116-129
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. España: Labor.
- Polo, M. (2012). *La inclusión del alumnado con síndrome de Down en educación secundaria obligatoria. Estudio de caso: IES laurel de la reina*. (Tesis doctoral inédita). Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- Rescher, N. (1969). *Introduction to value theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press
- Rokeach, M. (1980). Some unresolved issues in theories of beliefs, attitudes and values. En Howe, H. y Page, M. (eds.): *Nebraska Symposium on Motivation* (1979). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ros, M. y Schwartz, S. (1995). Jerarquía de valores en Países de la Europa Occidental: Una comparación transcultural. *Reis*, 69 (95), 69-88.
- Şahinkayasi, Y. & Kelleci, Ö. (2013). Elementary School Teachers' Views on Values Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 116-120.
- Sahinkayasi, Y. y Kelleci, Ö. (2013). Elementary School Teachers' Views on Values Education, *Procedia*, 93, 116-120.
- Sandoval, M.; López, M.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; y Echeita, G. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. España: Consorcio universitario para la educación inclusiva.

- Sassier, M. (2004). La exclusión ni existe, yo la encontré. En Karsz, S. (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: GEDISA.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. España: Caparros.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43(44)*, 72-79
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretic advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology, 25*, 1-65.
- Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and Applications. *Comparative Sociology, 5 (2)*, 137-182.
- Schwartz, S. & Bilsky, W. (1990). Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology, 58 (5)*, 878-891
- Schwartz, S. H. (1992b). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries*. En M. Zanna (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 550-562.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the big-five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 73(6)*, 1380–1393. DOI: 10.1037/0022-3514.73.6.1380
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. *Revista de Pedagogía Crítica, 4 (3)*, 21-31.
- Solomon, D.; Battistich, V. Y Hom, A. (1996). Las creencias de los maestros y prácticas en las escuelas que atienden a comunidades que difieren en el nivel socioeconómico. *El diario de la educación experimental, 64(4)*, 327- 347. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1996.10806602>
- Susinos, T y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: certezas

- provisionales y debates pendientes. *REICE*, 1 (2), 87-98.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults. Living value: A educational program*. Health Communications, Inc. Retrieved from <http://books.google.com.tr>
- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Cuadernos pedagógicos. Costa Rica: IIDH.
- Tomé, M.; Berrocal, E. & Buendía, E. (2014). Intercultural values education in Europe. A comparative analysis of Norwegian and Spanish reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 132, 441-446
- Triandis, H. C. (1990). *Cross-cultural studies of individualism and collectivism*. In J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1989 (pp. 41-133). Lincoln: University of Nebraska Press.
- UNICEF. (2008). *Escuela e Inclusión. Círculo virtuoso para la experiencia escolar. Santiago de Chile*. Recuperado de http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/262/Escuela_e%20inclusión.pdf
- Urbina, C. Simón, C y Echeita, G (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217
- Valero, D. (2016). *Prácticas educativas de éxito en la inclusión de alumnado inmigrante: el caso de los estudiantes con escolaridad formal limitada o interrumpida*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza.
- Vázquez, G. (1995) El estudio de casos como estrategia formativa en la pedagogía universitaria y en la pedagogía laboral. En López-Barajas, E. y Montoya, M.M.: *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid, UNED.
- Vela, J. (2016). *Alumnado con diversidad funcional por limitación en la movilidad: análisis, elaboración, adaptación e implementación de recursos educativos para la inclusión*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Educación. Universidad de Huelva.
- Velarde, M. (2015). *Las actitudes de los futuros docentes de educación primaria en relación con la educación intercultural y la identidad de género: propuestas*

- para la formación educativa de la diversidad de género, etnia y cultura.* (Tesis doctoral inédita). Departamento de didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas. Universidad de Extremadura.
- Vera, A.; Palacio, J.; Maya, I. y Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 167-176
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Villalta, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188
- Viniegra, L. (2016). Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte II, *Investigación en Educación Médica*, 5 (20), 268- 277
- Voinea, M. (2012). The role of intercultural education in defining the system of individual values. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 33, 288-292
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Williams, M. (2014). Situated objectivity, values and realism. *European Journal of Social Theory*, 18 (1), 76-92
- Zamora, G. y Moforte, C. (2013). ¿Por qué los estudiantes de cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles educativos*, 35 (140), 48-62.



APÉNDICES

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE A: CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTOS INFORMADOS

Consentimiento informado para participantes de la investigación

(Profesores y directivos):

"Relación entre los valores y la inclusión en la escuela"

Esta investigación busca comprender la relación entre los valores que atraviesan a los participantes de la escuela y la inclusión de niños, niñas y adolescentes que se encuentren en riesgo de desescolarización. Para ello vamos a formar un grupo de trabajo con la institución educativa y quisiéramos que Ud. también haga parte de este grupo a través del diligenciamiento de cuestionarios y entrevistas.

De esta manera, se pretende aplicar los instrumentos *Escala de percepción de inclusión de grupo*, *The Portrait Values Questionnaire (P.V.Q) IV Versión* (Cuestionario Retrato de Valores) y una entrevista semiestructurada a coordinadores y rectores. La aplicación de estos instrumentos no interferirá con el desarrollo de las clases habituales de los estudiantes y se realizará en el transcurso de los próximos siete meses, en los horarios y lugares que se hayan acordado con la institución.

Se protegerá en todo momento la identidad del participante. Ni sus nombres ni ningún dato de identificación serán publicados en ningún documento resultante de la investigación y será grabado durante cada encuentro sólo si usted lo autoriza. Estas grabaciones se usarán como material de ayuda en el análisis de los resultados, pero en ningún caso se distribuirá el material por ningún medio. En otras palabras, las conversaciones grabadas originales serán guardadas y protegidas por el equipo investigador y usted podrá tener una copia si así lo decide. También se protegerá la confidencialidad de los datos obtenidos, los cuales se emplearán únicamente para el análisis de las variables de la investigación y para enseñar a otros estudiantes a aplicar este tipo de procedimientos. En cualquier publicación derivada de la investigación se omitirán los datos del participante y su familia.

El desarrollo de este estudio se acoge a la normatividad nacional e internacional sobre el trabajo investigativo con personas, haciendo especial énfasis en la concepción del niño como sujeto de derechos, por lo cual se considerarán sus deseos, opiniones y preferencias a lo largo del proceso y se le proporcionará información sobre sus avances, así como acompañamiento continuo, todo con el objetivo de garantizar su bienestar, promover su libertad y velar por su desarrollo integral.

Concluido el proyecto, se realizará una devolución de los resultados obtenidos a los participantes, a través de una presentación y un informe final que dé cuenta de los procedimientos realizados y el análisis de los datos obtenidos.

Usted puede otorgar y retirar su consentimiento voluntariamente en cualquier momento de la investigación con la plena seguridad de que no recibirá ningún tipo de consecuencia negativa. Puede realizar preguntas sobre las características del proyecto, sus avances o cualquier otra inquietud que surja, sintiéndose libre para hacerlo y con la certeza de que se le proporcionarán las respuestas necesarias. Para tal propósito, puede contactar la investigadora principal al siguiente correo electrónico: melbafigueroa@usantotomas.edu.co

En constancia del consentimiento informado para adelantar esta investigación firma:

Nombres y Apellidos:

Cédula:

Fecha:

Consentimiento informado para participantes de la investigación (Padres de familia):
"Relación entre los valores y la inclusión de niños, niñas y adolescentes en la escuela"

Esta investigación busca comprender la relación entre los valores que atraviesan a los participantes de la escuela y la inclusión de niños, niñas y adolescentes que se encuentren en riesgo de desescolarización. Para ello vamos a formar un grupo de trabajo con la institución educativa y quisiéramos contar con la participación de su hijo(a) para que a través del diligenciamiento de cuestionarios y entrevistas logremos derivar estrategias para favorecer la inclusión en la institución.

De esta manera, se pretende aplicar los instrumentos *Escala de Percepción de Inclusión de Grupo* y *The Portrait Values Questionnaire (P.V.Q) IV Versión* (Cuestionario Retrato de Valores. La aplicación de estos instrumentos no interferirá con el desarrollo de las clases habituales de los estudiantes y se realizará en el transcurso de los próximos siete meses, en los horarios y lugares que se hayan acordado con la institución.

Se protegerá en todo momento la identidad del participante y su familia. Ni sus nombres ni ningún dato de identificación serán publicados en ningún documento resultante de la investigación y será grabado durante cada encuentro sólo si usted lo autoriza. Estas grabaciones se usarán como material de ayuda en el análisis de los resultados, pero en ningún caso se distribuirá el material por ningún medio. En otras palabras, las conversaciones grabadas originales serán guardadas y protegidas por el equipo investigador y usted podrá tener una copia si así lo decide. También se protegerá la confidencialidad de los datos obtenidos, los cuales se emplearán únicamente para el análisis de las variables de la investigación y para enseñar a otros estudiantes a aplicar este tipo de procedimientos. En cualquier publicación derivada de la investigación se omitirán los datos del participante y su familia.

El desarrollo de este estudio se acoge a la normatividad nacional e internacional sobre el trabajo investigativo con personas, haciendo especial énfasis en la concepción del niño como sujeto de derechos, por lo cual se considerarán sus deseos, opiniones y preferencias a lo largo del proceso y se le proporcionará información sobre sus avances, así como acompañamiento continuo, todo con el objetivo de garantizar su bienestar, promover su libertad y velar por su desarrollo integral.

Concluido el proyecto, se realizará una devolución de los resultados obtenidos al participante y a sus padres, a través de una presentación y un informe final que dé cuenta de los procedimientos realizados y el análisis de los datos obtenidos.

Usted puede otorgar y retirar su consentimiento voluntariamente en cualquier momento de la investigación con la plena seguridad de que no recibirá ningún tipo de consecuencia negativa. Puede realizar preguntas sobre las características del proyecto, sus avances o cualquier otra inquietud que surja, sintiéndose libre para hacerlo y con la certeza de que se le proporcionarán las respuestas necesarias. Para tal propósito, puede contactar la investigadora principal al siguiente correo electrónico: melbafigueroa@usantotomas.edu.co

En constancia del consentimiento informado para adelantar esta investigación firma:

FIRMA _____

NOMBRE _____

Nombre del participante (niño(a) o adolescente): _____

Fecha de nacimiento: _____

Fecha de firma del consentimiento: _____

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Asentimiento informado

Fecha:

Soy estudiante del Doctorado en Investigación Educativa y estoy investigando acerca de cómo lograr que los niños, niñas y adolescentes se sientan más acogidos en sus colegios a través de los valores.

Si estás de acuerdo, te invitamos a participar en este estudio. Ya hemos enviado un formato como este a tu acudiente, quien está de acuerdo en que participes, si tú así lo quieres. No tienes que contestar ahora, puedes pensarlo y hablarlo con tu acudiente, o hacernos todas las preguntas que quieras, si no entiendes algo o si tienes una duda. Te explicaremos lo que necesites, las veces que sea necesario y no nos molestaremos porque nos preguntes.

Si decides participar en este estudio:

1. Resolverás dos cuestionarios dirigidos a los valores y a la inclusión.
2. Escribiremos un documento a partir de lo que logramos con los encuentros contigo, con otros niños y el colegio. Sin embargo, en ese documento no mencionaremos tu nombre.
3. Estaremos trabajando en este estudio hasta el próximo año.
4. Tus acudientes podrán tomar la decisión de que no participes más en cualquier momento de la investigación, y respetaremos su decisión.
5. Si decides participar, pero en algún momento no quieres seguir, nos lo puedes decir y nadie se va a molestar contigo, ni tendrás consecuencias negativas como malas notas, castigos o regaños. Tampoco pasará nada, si decides no participar.
6. Si cuando empieces a participar en el estudio tienes alguna duda puedes preguntarnos todo lo que quieras saber.
7. A medida que avancemos, vamos a contarte todo lo que vamos encontrando en la investigación y también haremos lo mismo, cuando la terminemos.
8. Si decides participar en el estudio y firmar esta hoja, nosotros la guardaremos junto con el resto de la información que tendremos sobre ti.

Teniendo en cuenta lo anterior, si leíste o te leyeron la hoja y entendiste todo, y si contestamos todas tus preguntas, por favor firma si quieres participar en nuestra investigación:

Nombre del niño, niña o adolescente Firma del niño, niña o adolescente



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APÉNDICE B: PLANILLAS JUICIO DE EXPERTOS**Planillas Juicio de Expertos (Escobar y Cuervo, 2008)**

Respetado juez:

Usted ha sido seleccionado para evaluar los instrumentos *Perfil de Valores (P.Q.V)* y *The Perceived Group Inclusion Scale (PGIS)* que hacen parte de la investigación *La relación entre la inclusión y los valores en tres instituciones educativas del Municipio de Chía- Cundinamarca (Colombia)*. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la psicología como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

FORMACIÓN ACADÉMICA

ÁREAS DE EXPERIENCIA**PROFESIONAL**

TIEMPO

CARGO ACTUAL

INSTITUCIÓN

Objetivo de la investigación:

Analizar la relación entre la inclusión y los valores en tres instituciones educativas departamentales del municipio de Chía.

Objetivo del juicio de expertos:

Evaluar la adaptación cultural, los ítems de la prueba miden el mismo constructo en una cultura distinta.

Objetivo de la prueba:

Correlacionar los resultados obtenidos en el cuestionario *Perfil de Valores (P.Q.V)* y The Perceived Group Inclusion Scale en su aplicación a estudiantes (9-17 años) y profesores (23-55 años).

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la dimensión de ésta	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA	1. No cumple con	El ítem no tiene relación lógica

El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	el criterio	con la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA		
El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel	Nivel El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

La instrucción de la prueba es:

A continuación describimos a algunas personas. Por favor lee cada descripción y piensa qué tanto tú te pareces a estas personas. Pon un X en la casilla de la derecha que muestre cuanto te pareces a la persona que se describe.

DIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
CONFORMIDAD	Cree que las personas deben hacer					
Están presentes	lo que se les dice. Opina que la					
aspectos como	gente debe seguir las reglas todo el					
buenos modales,	tiempo, aun cuando nadie le					
honrar padres y	observa.					

mayores, obediencia, autodisciplina. Es importante para ella/él comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta.

Cree que debe respetar siempre a sus padres y a las personas mayores. Para ella/él es importante ser obediente.

Le es importante ser siempre amable con todo el mundo. Trata de no molestar nunca o irritar a los demás.

TRADICIÓN Ella/él piensa que es importante no pedir más de lo que se tiene. Cree que las personas deben estar satisfechas con lo que tienen.

Se destacan aspectos como humildad, moderación, devoción, respeto por la tradición, aceptar la parte que le corresponde a la persona en la vida. Las creencias religiosas son importantes para ella/él. Trata firmemente de hacer lo que su religión le manda.

Cree que es mejor hacer las cosas de forma tradicional. Es importante para ella/él conservar las costumbres que ha aprendido.

Para ella/él es importante ser humilde y modesta. Trata de no llamar la atención

BENEVOLENCIA Es muy importante para ella/él ayudar a la gente que la rodea. Se da importancia a aspectos como la honestidad, la ayuda, lealtad, responsabilidad, amistad verdadera, no mantener rencor hacia las personas. Es importante para ella/él ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a ella/él.

Es importante para ella/él responder a las necesidades de los demás. Trata de apoyar a quienes conoce.

Para ella/él es importante perdonar a la gente que le ha hecho daño. Trata de ver lo bueno en ellos y no guardarles rencor.

UNIVERSALISMO Piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida.

Están presentes aspectos como protección a la naturaleza y al medio ambiente, la Le parece importante escuchar a las

tolerancia, la justicia social, la igualdad, un mundo de paz y armonía. personas que son distintas a ella/él. Incluso cuando está en desacuerdo con ella/éls, todavía desea entenderlas.

Cree firmemente que las personas deben proteger la naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente.

Cree que todos los habitantes de la Tierra deberían vivir en armonía. Para ella/él es importante promover la paz entre todos los grupos del mundo.

Desea que todos sean tratados con justicia, incluso las personas a las que no conoce. Le es importante proteger a los más débiles.

Es importante para ella/él adaptarse a la naturaleza y acomodarse a ella/él. Ella/él cree que la gente no debería cambiar la naturaleza.

AUTODIRECCIÓN
Se destacan aspectos como creatividad, curiosidad, libertad, elección de las propias metas, independencia.

Tener ideas nuevas y ser creativa es importante para ella/él. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original

Es importante para ella/él tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad de planear y elegir por sí misma sus actividades.

Cree que es importante interesarse en las cosas. Le gusta ser curiosa y trata de entender toda clase de cosas.

Es importante para ella/él ser independiente. Le gusta arreglárselas sola.

ESTIMULACIÓN
Están presentes aspectos que tienen que ver con una vida variada, excitante y con el atrevimiento de las personas.

Ella/él piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida. Siempre busca experimentar cosas nuevas.

Le gusta arriesgarse. Anda siempre en busca de aventuras

Le gustan las sorpresas. Tener una vida llena de emociones es importante para ella/él

HEDONISMO

Busca cualquier oportunidad para

Se da importancia a aspectos como el disfrute de la vida y el placer.	<p>divertirse. Para ella/él es importante hacer cosas que le resulten placenteras.</p> <p>Disfrutar de los placeres de la vida es importante para ella/él. Le agrada “consentirse” a sí misma.</p> <p>Ella/él realmente desea disfrutar de la vida. Pasársela bien es importante para ella/él.</p>
LOGRO Se da importancia a los aspectos como capacidad, tener éxito, ambición, inteligencia, influencia.	<p>Para ella/él es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente la admire por lo que hace.</p> <p>Para ella/él es muy importante ser una persona exitosa. Le gusta impresionar a la gente.</p> <p>Piensa que es importante ser ambiciosa. Desea mostrar lo capaz que es.</p> <p>Progresar en la vida es importante para ella/él. Se esfuerza en ser mejor que otros.</p>
PODER Se destacan aspectos como autoridad, poder social, riqueza, reconocimiento social.	<p>Para ella/él es importante ser rica.</p> <p>Quiere tener mucho dinero y cosas caras.</p> <p>Para ella/él es importante mandar y decir a los demás lo que tienen que hacer. Desea que las personas hagan lo que les dice.</p> <p>Ella/él siempre quiere ser la que toma las decisiones. A ella/él le gusta ser la líder</p>
SEGURIDAD Se destacan aspectos como seguridad nacional, orden social, seguridad familiar, salud y limpieza.	<p>Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad.</p> <p>Es muy importante para ella/él la seguridad de su país. Piensa que el estado debe mantenerse alerta ante las amenazas internas y externas.</p> <p>Le importa que las cosas estén en orden y limpias. No le gusta que las cosas estén hechas un desorden.</p> <p>Tiene mucho cuidado de no ponerse enferma. Para ella/él es muy importante mantenerse sana.</p> <p>Es importante para ella/él que haya un gobierno estable. Le preocupa que se mantenga el orden social.</p>

Este grupo:

DIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Pertenencia al grupo:	Este grupo me da el sentimiento de que pertenezco					
Indica la fuerza percibida del vínculo entre un individuo y el grupo	Este grupo me da el sentimiento de que soy parte de él Este grupo me da el sentimiento de que encajo Este grupo me trata como una persona infiltrada (aninsider)					
Afecto del grupo: Indica la percepción positiva del vínculo entre un individuo y el grupo.	Le gusto a este grupo Este grupo me aprecia Este grupo está contento conmigo Este grupo se preocupa por mi					
Espacio para la autenticidad: Capta la medida en que el grupo permite que los miembros individuales se sientan y actúen de acuerdo con su verdadero yo.	Este grupo me permite ser auténtico Este grupo me permite ser quien soy Este grupo me permite expresar mi auténtico yo Este grupo me permite presentarme del modo en que soy					
Valor de autenticidad: Capta el grado en que el grupo promueve activamente los miembros del grupo a que sean ellos mismos dentro del grupo	Este grupo me anima a ser auténtico Este grupo me anima a ser quien soy Este grupo me anima a expresar mi auténtico yo Este grupo me anima a presentarme del modo en que soy					

APÉNDICE C: CUESTIONARIOS**ESCALA DE PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN DE GRUPO**

Por favor piensa en tu curso actual y lee cada una de las oraciones que se presentan a continuación. Marca con una X tu posición frente a cada una de ellas.

	Muy desacuerdo	en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Este grupo me hace sentir que pertenezco a él						
2. Le gusto a este grupo						
3. Este grupo me permite ser auténtico						
4. Este grupo me anima a ser quien soy						
5. Este grupo me hace sentir que soy parte de él						
6. Este grupo me aprecia						
7. Este grupo me permite ser quien soy						
8. Este grupo me anima a						

ser auténtico

9. Este grupo me hace sentir que encajo en él

CUESTIONARIO PERFIL PERSONAL DE VALORES

A continuación describimos brevemente a algunas personas. Por favor lea cada descripción y piense en qué medida se parece o no se parece a usted cada una de estas personas. Ponga una “X” en la casilla de la derecha que muestre cuanto se parece a usted la persona descrita.

¿QUÉ TANTO SE PARECE ESTA PERSONA A USTED?

	Se parece mucho a mí	Se parece a mí	Se parece algo a mí	Se parece un poco a mí	No se parece a mí	No se parece en nada a mí
Tener ideas nuevas y ser creativo es importante para él. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original.						
Para él es importante ser rico. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.						
Él piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida.						

Para él es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente lo admire por lo que hace.

Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad.

Él piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida. Siempre busca experimentar cosas nuevas.

Él cree que las personas deben hacer lo que se les dice. Opina que la gente debe seguir las reglas todo el tiempo, aun cuando nadie le observa.

Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas.

Él piensa que es importante no pedir más de lo que se tiene. Cree que las personas deben estar satisfechas con lo que tienen.

Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él es importante hacer cosas que le resulten placenteras.

Es importante para él tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad de planear y elegir por sí mismo sus actividades.

Es muy importante para él ayudar a la gente que lo rodea. Se preocupa por su bienestar.

Para él es muy importante ser una persona exitosa. Le gusta impresionar a la gente.

Es muy importante para él la seguridad de su país. Piensa que el Estado debe mantenerse alerta ante las amenazas internas y externas.

Le gusta arriesgarse. Anda siempre en busca de aventuras.

Es importante para él comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta.

Para él es importante mandar y decir a los demás lo que tienen que hacer. Desea que las personas hagan lo que les dice.

Es importante para él ser leal a sus amigos. Se entrega totalmente a las personas cercanas a él.

Él cree firmemente que las personas deben proteger la naturaleza. Le es importante cuidar el medio ambiente.

Las creencias religiosas son importantes para él. Trata firmemente de hacer lo que su religión le manda.

Le importa que las cosas estén en orden y limpias. No le gusta que las cosas estén hechas un desorden.

Él cree que es importante interesarse en las cosas. Le gusta ser curioso y trata de entender toda clase de cosas.

Él cree que todos los habitantes de la Tierra deberían vivir en armonía. Para él es importante promover la paz entre todos los grupos del mundo.

Piensa que es importante ser ambicioso. Desea mostrar lo capaz que es.

Él cree que es mejor hacer las cosas de forma tradicional. Es importante para él conservar las costumbres que ha aprendido.

Disfrutar de los placeres de la vida es importante para él. Le agrada “consentirse” a sí mismo.

Es importante para él responder a las necesidades de los demás. Trata de apoyar a quienes conoce.

Él cree que debe respetar siempre a sus padres y a las personas mayores. Para él es importante ser obediente.

Desea que todos sean tratados con justicia, incluso las personas a las que no conoce. Le es importante proteger a los más débiles.

Le gustan las sorpresas. Tener una vida llena de emociones es importante para él.

Tiene mucho cuidado de no ponerse enfermo. Para él es muy importante mantenerse sano.

Progresar en la vida es importante para él. Se esfuerza en ser mejor que otros.

Para él es importante perdonar a la gente que le ha hecho daño. Trata de ver lo bueno en ellos y no guardarles rencor.

Es importante para él ser independiente. Le gusta arreglárselas por sí mismo.

Es importante para él que haya un gobierno estable. Le preocupa que se mantenga el orden social.

Le es importante ser siempre amable con todo el mundo. Trata de no

molestar nunca o irritar a los demás.

Él realmente desea disfrutar de la vida. Pasársela bien es importante para él.

Para él es importante ser humilde y modesto. Trata de no llamar la atención.

Él siempre quiere ser quien toma las decisiones. A él le gusta ser el líder.

Es importante para él adaptarse a la naturaleza y acomodarse a ella. Él cree que la gente no debería cambiar el equilibrio natural.

Se parece mucho a mí	Se parece a mí	Se parece algo a mí	Se parece un poco a mí	No se parece a mí	No parece nada	se en a mí
----------------------------	-------------------	------------------------	---------------------------------	-------------------------	----------------------	------------------
