

**BIBLIOTECA ALFONSO BARRERO CABAL, S.J.
DESCRIPCIÓN DE LA TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO
FORMULARIO**

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO			
Una mirada sobre la política de inclusión educativa de primera infancia en Colombia			
SUBTÍTULO, SI LO TIENE			
Una mirada sobre cómo están establecidas las políticas de inclusión educación de primera infancia en Colombia			
AUTOR O AUTORES			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
González Rodríguez		Fabián Camilo	
DIRECTOR (ES) TESIS DOCTORAL O DEL TRABAJO DE GRADO			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Montero Barreto		Katherine	
FACULTAD			
Facultad de Educación			
PROGRAMA ACADÉMICO			
Tipo de programa (seleccione con "x")			
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
X			
Nombre del programa académico			
Licenciatura en Pedagogía Infantil			
Nombres y apellidos del director del programa académico			
Sandra Posada Bernal			
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:			
Licenciado en Pedagogía Infantil			
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):			
CIUDAD	AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO	NÚMERO DE PÁGINAS	
Bogotá	2016	62	
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")			
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO			
Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.			
- Lector de archivos en PDF			

- Navegador de Internet

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co , donde se les orientará).					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Inclusión Educativa			Educational Inclusion		
Políticas			Policy		
Participación			Participation		
Entidades de Apoyo			Support Organizations		
Marco de la Norma			Frame Standard		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS					
(Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
<p>Este artículo pretende describir como están establecidas las políticas de inclusión educativa de primera infancia en Colombia.</p> <p>Desde una mirada Nacional e Internacional se compararán qué políticas responden a la inclusión educativa, tomando como referencia artículos, leyes, normas y decretos. Cómo se encuentran establecidas y las diferencias que se encuentran en ambas miradas. Igualmente trata de analizar qué se entiende por inclusión, qué explican algunos autores, revistas científicas, investigaciones y proyectos de grado.</p> <p>Observar que opinión hay sobre primera infancia, las miradas que se tienen en cuenta al apoyo por parte de padres de familia, directivas, docentes y coordinadores. En definitiva, observar documentalmente que opinión hay sobre las políticas de inclusión.</p> <p>This article aims to describe the policies of educational inclusion of early childhood in Colombia are established.</p> <p>From a national and international they compared what policies respond to the educational inclusion, with reference articles, laws, regulations and decrees. How are established and the differences found in both eyes. Also it tries to analyze what is meant by inclusion, which some authors, journals, research and graduation projects explained.</p>					

Note that opinion there on early childhood, looks that have in terms of support from parents, directors, teachers and coordinators. In short, documentary observe that opinion there on inclusion policies.

REGLAMENTO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

ARTICULO 23

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios, mi familia y hermanas por la fuerza y apoyo que me dieron día a día, en especial a mi Madre, por su comprensión, paciencia y el ánimo recibido cada día.

Mi más profundo y sincero agradecimiento a la Docente Katherine Barreto Montero por haberme colaborado y apoyado en todo momento, los consejos y observaciones, que con su paciencia y confianza me acompañaron, guiaron y enseñaron en todo momento.

Un agradecimiento especial a mis amigos que me dieron su apoyo.

Y a las Directivas, Secretaría y Docentes que estuvieron pendiente de mi formación en cada uno de los semestres y hasta el último momento de culminar este ciclo en especial a la directora Sandra Posada Bernal.

UNA MIRADA SOBRE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE

PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA.

Fabián Camilo González Rodríguez

Resumen

Este artículo pretende describir como están establecidas las políticas de inclusión educativa de primera infancia en Colombia. Desde una mirada Nacional e Internacional se compararán qué políticas responden a la inclusión educativa, tomando como referencia artículos, leyes, normas y decretos. Cómo se encuentran establecidas y las diferencias que se encuentran en ambas miradas. Igualmente trata de analizar qué se entiende por inclusión, qué explican algunos autores, revistas científicas, investigaciones y proyectos de grado. Observar que opinión hay sobre primera infancia, las miradas que se tienen en cuanto al apoyo por parte de padres de familia, directivas, docentes y coordinadores. En definitiva, observar documentalmente que opinión hay sobre las políticas de inclusión.

Palabras Clave: Inclusión educativa, Políticas, Participación, Entidades de Apoyo, Marco de la Norma.

A LOOK ON THE POLITICAL INCLUSION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN COLOMBIA.

This article aims to describe the policies of educational inclusion of early childhood in Colombia are established. From a national and international they compared what policies respond to the educational inclusion, with reference articles, laws, regulations and decrees. How are established and the differences found in both eyes. Also it tries to analyze what is meant by inclusion, which some authors, journals, research and graduation projects explained. Note that opinion there on early childhood, looks that have in terms of support from parents, directors, teachers and coordinators. In short, documentary observe that opinion there on inclusion policies.

Key Words: Educational Inclusion, Policy, Participation, Support Organizations, Frame Standard.

UNA MIRADA SOBRE CÓMO ESTÁN ESTABLECIDAS LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta la búsqueda y análisis documental relacionado con inclusión en primera infancia.

A partir de una mirada general se propuso abarcar la información que hay acerca de la inclusión educativa, a nivel internacional y nacional, cómo se propone en las instituciones educativas, su significado, la postura frente a padres de familia, instituciones educativas, profesores y directivas.

Tres puntos específicos serán la guía para identificar: A) Cómo está diseñada la política de inclusión en Colombia; B) Los factores que inciden en las instituciones educativas de primera infancia de la ciudad de Bogotá; C) Cómo se establece la política de inclusión en instituciones educativas.

Para su realización se presentan las políticas de inclusión en el Mundo, como las establecidas por la Unicef y UNESCO, entre otras es la Unicef, seguidamente se presentan las políticas de inclusión en Colombia, como se han venido desarrollando y presentando en cada una de las instituciones educativas.

Además se plantea la importancia de la participación del grupo educativo en los proyectos de inclusión, reconociendo esto como un apoyo positivo en la comunidad educativa, identificando que la primera participación es de los padres de familia, seguida por la participación de docentes y por último la participación de los compañeros.

Para finalizar, se abarcan los retos de la inclusión, a nivel mundial y nacional.

MARCO TEÓRICO

La escuela inclusiva Inclusión Educativa

La inclusión educativa es definida como todos los niños, niñas y jóvenes del mundo con algún tipo de discapacidad, con sus fortalezas y debilidades individuales, sus expectativas, tienen el derecho a la formación, en el sistema educativo de un país es el que debe ajustarse para compensar las necesidades (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994).

Como se encuentra estipulado en la Ley estatutaria 1618 de 27 de Febrero de 2013, “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, en el Título III

Obligaciones del estado y la sociedad; en el Artículo 5: garantía del ejercicio efectivo de todos los derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión; las instituciones del orden nacional, departamental, municipal, distrital, local, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, son garantes de la inclusión real y efectivo de las personas con discapacidades, asegurando que todas las políticas, planes y programas, se avalen el ejercicio total y efectivo de sus derechos, de conformidad con el artículo 3º literal de la Ley 1346 de 2009 (Ley estatutaria; 2013).

Características Escuela Inclusiva

Adquirir escuelas inclusivas admite transformaciones fundamentales en el sistema educativo actual, como lo es empezar por la estructura, su funcionamiento y continuando con características pedagógicas que dan

respuesta a todas las necesidades del alumnado como son las siguientes:

- La construcción de una comunidad formativa es un relativo clave desde los modelos comunitarios y

socioculturales, esto va de acuerdo con Barton (1998).

- La escuela flexible un currículo, evaluación, promoción y organización.

- Metodológicamente se centra en unas características del aprendiz, esto no se da en los contenidos, sino va suministrando la diversificación de la enseñanza y personalización de las prácticas de aprendizajes comunes. (Pastor, 2006).

- Difunde Pastor (2006) que los valores de:

- Humanización: Beneficia el inmenso progreso de las capacidades de cada individuo.
- Libertad.
- Democracia: Defiende la igualdad de las oportunidades para todos, sea su condición social, su condición económica, su situación cultural o ya sea sexual.

Justicia: A cada uno se le trata de proporcionar lo que requiere.

Docentes

Un pedagogo expone sus habilidades a favor para un cambio de actitud en sus alumnos, no sólo les enseña el

- Cuidado a la diversidad de utilidades, unas capacidades, unos mitos y unas necesidades de aprendizaje del alumno. (Pastor, 2006; P.1).

- Es de gran importancia la colaboración de padres de familia en el apoyo de las actividades de las escuelas, el acompañamiento de ciertas actividades de las instituciones y la intervención en el progreso de los hijos. (Pastor, 2006).

- Se insiste en la intervención de toda la comunidad educativa, educandos, padres de familia y alumnos, al igual se espera una participación de los miembros de la dirección y servicios de la institución, sin ningún tipo de exclusión. (Pastor, 2006).

- Se parte de que todos los estudiantes los cuales hacen parte de un grupo se pueden educar, para la vida cotidiana como lo es en la institución y la misma comunidad. (España, 2001).

contenido programático sino que reafirma los valores que le permitan el desarrollo dentro de la humanidad

apoyado en su formación integral (Carrillo, E; 1994).

La función del docente está en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, la responsabilidad ética de su función social y la estructura de participación social existente en el

momento y en la que se está comprometido (Imbernón, F; 1994).

Evaluar el proceso de todos los educandos en el programa de aprendizaje, incluida la forma de evaluar a los estudiantes con un bajo nivel de desempeño y cuyos progresos sean lentos (Unesco; 2001).

Currículos

El currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico – social, condición donde le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, avance de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la formación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar (Addine, F; 2000).

El currículo es una herramienta que origina la igualdad de oportunidades, limita el conocimiento, la participación y la convivencia; se acomoda a los educandos, dentro del aula y para toda la clase. Se beneficia la participación de todas las actividades

y, en el caso de la discapacidad límite la realización de tareas, se hará en un ambiente de apoyo mutuo (Parra, D; 2009).

De acuerdo al Decreto 1860 de 1994 Nivel Nacional, como está estipulado en el Artículo 77 de la Ley 115 de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales (Decreto 1860 de 1994).

Los currículos se deben diseñar para que garanticen el desarrollo de competencias, orientadas a la educación de los alumnos en cuanto a ser, saber, convivir y hacer, y que posibilite su desempeño a nivel personal, laboral y socialmente (Plan Decenal, 2009).

De acuerdo como se encuentra plasmado en el Artículo 78 de la Ley 115 de 1994, cada institución educativa mantendrá actividades de desarrollo curricular donde se obtengan la investigación, el diseño y la evaluación constante del currículo (Derogado por el Decreto Nacional 230 de 2002).

Infraestructura

Las condiciones y medidas oportunas que deben cumplir las instalaciones educativas y los servicios de información para adaptar el entorno, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y provisiones, con el fin de asegurar el acceso de las personas con algún tipo de discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, el transporte, la información y las

Para el diseño de un currículo que se encuentra establecido en una institución educativa, debe tener en cuenta los fines educativos y los objetivos en cuanto a nivel y ciclo detallados por la ley; al igual, los niveles de logro, estos son definidos por el Ministerio de Educación Nacional; también, los lineamientos que disponga el Ministerio de Educación Nacional para el esquema de las estructuras curriculares y las formaciones para la disposición; y por último, la organización de las diferentes áreas que se ofrezcan (Artículo 77 de la Ley 115 de 1994).

comunicaciones e informática en lugares urbanas y rurales (Ley Estatutaria No. 1618, 27 de febrero de 2013).

La infraestructura, como se encuentra estipulada en la Norma Técnica Colombiana, en el punto 8.4, Prevención de Riesgos por Uso de las Instalaciones Educativas, donde las rampas, corredores y escaleras, deben tener materiales en sus

acabados que sean antideslizantes, como lo debe ser en partes exteriores donde hay un aumento de casos de caídas, las rutas peatonales y vehiculares deben estar visiblemente señalizadas con señales de multilinguaje, también los pisos deben tener materiales antideslizantes, que no se corroen; el diseño de las puertas deben ser regidas por las disposiciones de accesibilidad y una evacuación como lo da la presente norma al igual que los ventanales, deben tener una mayor

visibilidad de luz natural (Icontec; 1999).

Según el Artículo 46, Los establecimientos educativos que presten el servicio público de formación por niveles y grados, de acuerdo con su PEI, deberán contar con las áreas físicas y equipos adecuados para el acatamiento de las funciones administrativas y pedagógicas, según los requisitos mínimos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1860 de 1994).

Política Pública de Inclusión

La política pública es un proceso en el que intervienen diversos sectores sociales que compiten por los recursos del estado; en general, obedece a consensos y disensos entre los grupos sociales y en su formulación y ejecución siempre subyacente disputas políticas (Herrera, C; Avecedo, R; 2002).

La política pública entendiendola como un conjunto coherente de La NEE, en palabras de (García, González; 1997); corresponde a las pedagogías adaptadas de los niños

enfoques, principios, objetivos, estrategias y planes que identifican, comprenden y ordenan las problemáticas económicas, políticas, sociales, culturales y/o ambientales de una sociedad o grupo poblacional; y busca generar condiciones de vida digna con carácter de justicia social en el marco de un proyecto democrático de sociedad (Alcaldía de Bello; 2008).

que mostraban alguna discapacidad o algún hándicap claramente identificado, como la cieguera, la

sordera, las deficiencias psíquicas o físicas, etc., y se partía de las hipótesis de que estas personas constituían grupos homogéneos para cuya educación existía una pedagogía y un programa de estudios diferentes. (Gonzales, E; p.3).

Como está señalado en la Ley General de Educación, Artículo 465 la unión de personas con NEE y/o discapacidad o capacidad excepcional al sistema formativo y para dar cumplimiento a nuestro objetivo como educadores y educadoras cuyo fin último es la formación de niños y niñas

Organización del aula inclusiva

En la organización del aula inclusiva Gairin (1996) hace un comentario, el cual se refiere a que al analizar el sentido de la organización formativa nos lleva a demarcar el significado que da al término de organización y a preguntarse por la realidad de su estudio (p.68).

Es indudable que todos los estudiantes son incomparables unos a otros. Con frecuencia, en los argumentos formativos se enseña como si todos los alumnos fueran

sin excepción hasta donde sea posible fortalecer sus múltiples potencialidades y atender sus necesidades formativas (Proyecto Necesidades Educativas Especiales; 2001).

La prestación del servicio para esta población con NEE, se organiza y se oferta en las instituciones educativas de los sectores oficial y privado, en las de carácter comunitario, solidario cooperativo o sin ánimo de lucro del país (Ministerio de Educación Nacional; 2006).

iguales, como si concurriera un modelo de alumno; cuando verdaderamente, cualquier persona en un aula sólo requiere unos minutos para darse cuenta de lo desiguales que son unos a otros. (Intervención Educativa en el Aula Inclusiva, 2010) Ahora bien la organización que se da en un aula inclusiva parte de las orientaciones del profesorado tanto de la preparación, planeación y ejecución de la sistematización del aula como el diseño y preparación de las ajustes

curriculares del aula e individualmente. (Intervención Educativa en el Aula Inclusiva, 2010).

Profesionales de Apoyo

Es aquel Profesional que colabora, asesora y coordina, por medio de la participación en los comités de formación, evaluación y promoción, al igual se van a ir dando la participación en actividades de registro, caracterización y evaluación psicopedagógicas de la población inclusiva (UNESCO, 2009; P20).

La participación de los profesionales de apoyo, como lo son educadores diferenciales, psicopedagogas, psicólogos y fonoaudiólogos, tienen a su cargo el compromiso de educar alumnos pertenecientes al PEI para su atención, el apoyo que no siempre se realiza; en ocasiones se observa que los estudiantes son retirados del aula regular para fortalecer el trabajo en aulas especializadas, con el personal

Manual de Convivencia

El manual de convivencia es un medio que propicia la intervención de la

de apoyo. (Valladares, M; Rivera, P; 2012; Vol. 6).

Como se encuentra estipulado en la Resolución 2565 de 2003; en el Artículo 4 “Docentes y otros personales de apoyo” los departamentos y entidades territoriales que son certificadas al asignar docentes, profesionales en educación especializada, para que desempeñen funciones de apoyo a la integración académica y social de los estudiantes con algún tipo de discapacidad; su función como la palabra lo dice, apoyar las actividades académicas al interior y fuera de la institución formativa, si algún estudiante que necesite un seguimiento personalizado en el progreso académico (Resolución 2565 de 2003).

comunidad educativa, como derecho consagrado en la Constitución

Nacional de 1991, la Ley General de Educación, 115 de 1994, sus decretos reglamentarios y la Ley de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006). En la Ley 1620 del 15 de Marzo de 2013; como se encuentra estipulado “Por la 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 su Artículo 4. Objetivos del Sistema, el manual de convivencia debe tener estipulado el fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, donde se encuentre una construcción de ciudadanos y la educación para el ejercicio de los D.H., sexuales y reproductivos de aprendices, en los niveles formativos en preescolar,

Participación de la Familia

La familia es el eje principal de toda comunidad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta su mayoría de edad o hasta cuando acontezca cualquier otra clase o forma

básico y medio, al igual que se garantice la protección integral, la formación y fortalecimiento de la paz, el promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades donde las instituciones formativas fortalezcan una ciudadanía activa y una convivencia pacífica, el fomentar mecanismos de prevención, detección temprana y denuncia de todas aquellas acciones que atenten contra la convivencia escolar, igualmente una protección de estos hechos; el identificar y fomentar mecanismos y estrategias que disminuyan o eliminen situaciones o conductas donde se presenten casos de violencia escolar, el orientar y contribuir a programas de comunicación en prevención de casos de abuso sexual y reproductivos (Ministerio de Educación; Ley 1620 de 2013).

de independencia (Ley General de Educación; 1994).

La familia es la verdadera causa y motor de la inclusión educativa de los alumnos con NEE, en el sistema

ordinario, la lucha por reconocer explícitamente el derecho de las familias a disponer de una formación adecuada y de calidad a las circunstancias de sus hijos (López, M; 2009).

La participación activa de los padres, ejerciendo un rol de soporte, de ayuda y escucha a su hijo y los profesores, es determinante para el trabajo, en las aulas y las instituciones, es la responsabilidad de hacer que los padres de familia se involucren en la educación de sus hijos con respeto, confianza y comunicación (Bravo, J; 2011).

En el Acuerdo 0295 de 2013; Capítulo III, Inclusión Educativa, el Artículo 19,

Participación de las Directivas

La participación directiva está orientada hacia la planeación estratégica, los sistemas de comunicación y el desarrollo del clima organizacional deben identificar los componentes de la gestión escolar como lo es académico, administrativo, financiero y comunitario; en cada aspecto se pueden crear las oportunidades de mejoramiento a

Familia y sociedad; las familias y la sociedad son actores activos de la inclusión escolar, deben ser promotores y defensores de las culturas y políticas inclusivas en los contextos sociales y/o instituciones formativas, los padres de familia deben velar por la formación de sus niños y niñas, velar por el derecho a la heterogeneidad y la parte curricular con respecto a las necesidades educativas especiales. Al igual deben respetar las propuestas curriculares que las instituciones educativas aplican y aportar al mejoramiento de buenas relaciones entre estas y el mismo hogar (Ministerio de Educación; 2013).

través de una visión compartida; la proyección y definición de las oportunidades; la determinación de los procesos comunicativos y la integración, como la consolidación de equipos de trabajo (Ministerio de Educación Nacional; 2004).

Las instituciones educativas asegurarán que la inclusión y la calidad sean el centro en el desarrollo,

lo cual se ve manifestado en la misión, la visión y los principios. De igual modo, están visiblemente definidos, estos son revisados y ajustados periódicamente, en función de los

Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional, es una herramienta de gestión que debe ser diseñado de acuerdo a las necesidades del contexto y teniendo en cuenta la participación de toda la comunidad educativa; este, debe explicar de la manera más precisa y operativa posible los objetivos de la institución, la organización y función de la misma y enfoque educativo que se adoptará haciendo explícito el tipo de ser humano que se desea formar, de manera que se alcancen los objetivos institucionales los cuales le darán identidad a la institución (Villasmil, K; Fonseca, D; Rodríguez, A; 2012; P.17).

El objetivo del PEI, tiende a involucrar a toda la comunidad formativa en el desarrollo y planeación en los

nuevos retos externos y de las necesidades de los educandos (Ministerio de educación Nacional; 2012).

procesos institucionales mediante la activa participación y democracia como las estrategias para un perfeccionamiento en la eficacia de la formación (Sierra, L; 2010).

En la Ley 115 de 1994, Artículo 73; Proyecto Educativo Institucional; se logra la formación completa del estudiante, cada institución educativa deberá elaborar y poner en función un Proyecto Educativo Institucional en donde se encuentren estipulados los principios y fines de la institución educativa, los docentes y los recursos que emplearán, estrategias pedagógicas, reglamento para educandos, sistema de gestión, todo esto enfocado a cumplirlo como se da la disposición de la presente Ley y sus reglamentos (Ley 115; 1994).

Metodología

En este artículo se empleó una metodología cualitativa, como es el análisis documental, como propósito es describir contextos, situaciones, experiencias; donde busca especificar las Leyes, Decretos, Artículos, Políticas a nivel Nacional e Internacional, las características, experiencias, recursos, organizaciones, retos y entidades que apoyan la inclusión educativa.

Se inició por investigar qué opinión tienen algunos autores acerca de la inclusión, las instituciones educativas cómo trabajan la inclusión, con apoyo de docentes, padres de familia y directivas.

Se dividió en recogida de datos, las políticas que han trabajado en dos niveles uno lo fue Internacionalmente y otro a nivel de Colombia.

Una revisión bibliográfica, como lo fue autores, publicaciones de documentos, artículos, libros, reseñas, opiniones psicológicas, comparación de las leyes, decretos y artículos, que dan una respuesta a la formación de niños, niñas en la inclusión educativa.

Lincoln y Denzin (1994) opinan que “la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchos casos cotransdisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas” (p. 376). Se realizó una consulta en la base de datos en la Biblioteca General de la Pontificia Universidad Javeriana, la Biblioteca Luis Ángel Arango, revistas, páginas de internet, libros, revistas, documentales, tesis de grado, maestrías, donde se obtuvo gran información acerca de la inclusión educativa.

Se consultó documentos para las políticas Internacionales como lo fueron la UNESCO, La Carta de Salamanca y la Unicef para las políticas Nacionales la Ley General de Educación, De 0 a Siempre.

Al igual, se consultó la Constitución política de 1991 en el caso de Colombia y para lo Internacional algunos PEI de instituciones educativas y artículos, decretos y leyes de algunos países para obtener mayor información.

Se realizó unas categorías para tener una mayor claridad a la hora de saber que podrán trabajar las instituciones educativas, como por ejemplo el grupo general de trabajo, las diversas áreas que conforma una institución educativa en la atención a niños, niñas y jóvenes con inclusión educativa.

Políticas de inclusión en Colombia

En Colombia el DANE para el año 2006, declaró que el 6,4% de los colombianos tienen una limitación permanente, cifra que se podría subestimar en una razón a las dificultades conceptuales y técnicas de las encuestas.

En la Constitución Política de Colombia de 1991 existe una normatividad operacionalizada en por lo menos 65 instrumentos jurídicos que buscan garantizar la inclusión social y la vida digna de la población con discapacidad.

Algunos ejemplos importantes de estos instrumentos son las leyes 361 de 1997, 982 de 2005 y el Conpes 080 de 2004.

La Ley General de Educación, establece que la educación para

Para esto se empezó por los docentes, seguido el currículo, personal de apoyo, infraestructura, manual de convivencia, la participación de padres de familia, obtener información detallada de las políticas públicas de inclusión y por último la participación de las directivas.

personas con capacidades, limitaciones o talentos excepcionales es parte del servicio público educativo. Igualmente menciona que las instituciones educativas deben organizar, mediante convenios o directamente, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de los alumnos.

Al igual el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016 es aquel que asume la planeación indicativa como aquella que establece el horizonte deseado y define los propósitos, pero deja actuar libremente a quien le corresponde asumir la responsabilidad de la operación, al no pretender una

coherencia vertical que amarre acciones a metas o objetivos.

Las personas registradas como discapacitadas entre los cero y 17 años (infancia), corresponde al 20% de la población total, aproximadamente 500 mil niños, niñas y jóvenes, de los cuales solo el 4% están siendo atendidos a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); el 96% restante no tiene acceso a ningún programa de bienestar social en sus municipios.

Respecto al acceso educativo, entre los tres y cuatro años tan solo el 23,63% asiste a un establecimiento educativo; entre los 5 y 9 años un 64,3%; de los 10 a 14 años se registra un 68,1%, cifra que comienza a bajar significativamente, hasta el 39,8% para los jóvenes entre 15 y 19 años.

En el Marco de la Norma Nacional, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, define que la inclusión debe garantizar el acceso universal a una educación básica adecuada a través de habilidades incluyentes diseñadas para optimizar el ingreso y la permanencia de los grupos en mayor situación de vulnerabilidad. (Humana, 2012; P. 10).

Se analiza las disposiciones de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, promulgada para regular el derecho a la educación a partir de la Constitución Política de 1991), relativas a la educación de personas con discapacidad, en particular, la dimensión de este derecho y como regula el acceso y oferta de este servicio. (Andes, 2010; P. 24)

La ley 115 de 1994 en concordancia con la Constitución Política, observa la educación como un proceso de formación permanente, particular, pedagógico y general que se establece en un pensamiento integral de la persona humana, de su honestidad, de sus derechos y de sus obligaciones. (Andes, 2010; P. 24).

En la Convención Internacional sobre los Derechos de los niños, niñas y jóvenes, aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 27 de enero de 1991, se da un cambio en la concepción social de la niñez, *los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos.*

Con la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia, la Ley 1098

de 2006, en Colombia se armonizó la legislación con los postulados de la convención de los Derechos del Niño y en el mismo código en el artículo 29 se establece la atención que deben recibir los niños y las niñas durante la primera infancia.

Las condiciones previas de calidad, equidad y eficiencia de la educación se establecen en los años de la primera infancia, presentando atención al cuidado y desarrollo de la niñez, esencial para alcanzar los objetivos de la educación básica.

Mantener y desarrollar la iniciativa de la Educación para Todos, la comunidad internacional necesitará tomar medidas apropiadas que aseguren la cooperación entre los organismos, de ser posible utilizando, los mecanismos como continuar la educación básica para todos, facilitar el uso compartido de la información sobre los progresos realizados en el logro de las metas de la educación básica establecidas por los propios países y sobre los recursos y estructuras organizativas necesarios para el éxito de las iniciativas, también alentar a nuevos participantes tengan plena conciencia de la importancia de

mantener un fuerte apoyo a la educación básica.

El destacado papel profesional de los educadores y del resto del personal de educación en el suministro de la educación básica de calidad ha de ser reconocido y desarrollado para optimizar la contribución.

El Decreto N°. 366 del 9 de Febrero de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Este decreto insiste, en que para garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad, es necesario proporcionar los apoyos de cada individuo donde requiera para que los derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente. (Andes; P. 31).

El Decreto es un avance en la tarea de crear un marco normativo nacional para garantizar el derecho a la educación inclusiva; no obstante, se debe ver como el rincipio de un largo camino hasta garantizar el goce efectivo del derecho a todos los

menores a una educación inclusiva. (U. Andes; p. 32).

Ya en el marco de la educación inclusiva, el Decreto 366 de 2009 reglamenta la organización del servicio de apoyo formativo para las personas con discapacidades y con talentos excepcionales. (U. Andes, P. 33).

En el artículo 2 del Decreto busca precisar cada uno de los conceptos claves para captar la educación inclusiva; en el inciso segundo, menciona quién es un aprendiz con discapacidad, así como los tipos de discapacidad que logra presentar (discapacidad sensorial, cognitiva, física o mental). En el inciso tres del mismo artículo, define que los aprendices con capacidades o con talentos excepcionales; cabe resaltar que el Decreto establece que mencionados los estudiantes, también requieren de una educación inclusiva. (Marco de los Derechos Fundamentales).

CAPÍTULO 1 DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 1: ÁMBITO DE APLICACIÓN.

- El presente decreto se aplica a las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales.

ARTÍCULO 2: PRINCIPIOS GENERALES

- En el marco de los derechos fundamentales, la población que presente barreras para el aprendizaje y la participación por la condición de discapacidad y la que posee capacidades o talentos excepcionales tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación.
- Se entiende por estudiante con capacidades o con talentos excepcionales aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener

sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica.

ARTÍCULO 3:
RESPONSABILIDADES DE LAS ENTIDADES TERRITORIALES CERTIFICADAS

Cada entidad territorial certificada, a través de la Secretaría de Educación, organizará la oferta para la población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, para lo cual se debe:

- Determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de discapacidad o capacidad o talento excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación psicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria. La instancia o institución competente que la entidad territorial designe para determinar la condición

de discapacidad o capacidad o talento excepcional entregará a la secretaría de educación, antes de la iniciación de las actividades del correspondiente año lectivo, la información de la población que requiere apoyo pedagógico.

- Incorporar la política de educación inclusiva en las diferentes instancias y áreas de la secretaría de educación y definir una persona o área responsable de coordinar los aspectos administrativos y pedagógicos necesarios para la prestación del servicio educativo a estas poblaciones.
- Incorporar en los planes, programas y proyectos, las políticas, normatividad, lineamientos, indicadores y orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas y otros ministerios.
- Desarrollar programas de formación de docentes y de

otros agentes educadores con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en la educación formal y en el contexto social.

- Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos que reportan matrícula de población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en 10 relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes allí matriculados y ofrecerles los apoyos requeridos.
- Definir, gestionar y mejorar la accesibilidad en los establecimientos educativos en lo relacionado con infraestructura arquitectónica, servicios públicos, medios de transporte escolar, información y comunicación, para que todos los estudiantes

puedan acceder y usar de forma autónoma y segura los espacios, los servicios y la información según sus necesidades.

- Gestionar con los rectores o directores rurales los apoyos requeridos por los estudiantes con discapacidad para la presentación de las pruebas de Estado en general.
- Coordinar y concertar con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados la prestación de los servicios, con el fin de garantizar a los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, los apoyos y recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.
- Comunicar al Ministerio de Educación Nacional el número de establecimientos educativos con matrícula de población con discapacidad y población con capacidades o con talentos excepcionales,

con dos fines: a) ubicar en dichos establecimientos los recursos humanos, técnicos, tecnológicos y de infraestructura requeridos, y b) desarrollar en dichos establecimientos programas de sensibilización de la comunidad escolar y de formación de docentes en el manejo de metodologías y didácticas flexibles para la inclusión de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al plan territorial de capacitación

síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticos flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.

CAPÍTULO 2 ORGANIZACIÓN DE LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO

ARTÍCULO 4: ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA, MOTORA Y AUTISMO.

- Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora,

ARTÍCULO 5: ATENCIÓN A ESTUDIANTES SORDOS USUARIOS DE LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA (LSC)

- Para la prestación del servicio educativo en preescolar y básica primaria a los estudiantes sordos usuarios de LSC se requiere docentes de nivel y de grado que sean bilingües en el uso de la misma, así como también modelos lingüísticos y culturales. Para

los grados de secundaria y media, se requiere, además de los docentes de área, el docente de castellano como segunda lengua, intérpretes de LSC, modelos lingüísticos y culturales, los apoyos técnicos, visuales y didácticos pertinentes

- El intérprete de LSC debe por lo menos haber culminado la educación media y acreditar formación en interpretación. El acto de interpretación debe estar desligado de toda influencia proselitista, religiosa, política, o preferencia lingüística y debe ser desarrollado por una persona con niveles de audición normal.

ARTÍCULO 6: ATENCIÓN A ESTUDIANTES SORDOS USUARIOS DE LENGUA CASTELLANA.

- Para la prestación del servicio educativo en preescolar, básica y media a los estudiantes sordos usuarios de lengua castellana, se requieren docentes de nivel, de grado y

de área con conocimiento en lectura labio-facial, estimulación auditiva y articulación, que les ofrezcan apoyo pedagógico cuando lo requieran, que conozcan sobre el manejo y cuidado de las ayudas auditivas y los equipos de frecuencia modulada correspondientes.

ARTÍCULO 7: ATENCIÓN A ESTUDIANTES CIEGOS, CON BAJA VISIÓN Y SORDOCIEGOS.

A los estudiantes con este tipo de discapacidad se requiere:

- Docentes de grado y de área capacitados para la enseñanza y uso del sistema de lectura y escritura Braille y demás áreas tiflológicas.
- Incorporar el área tiflológica Braille en los procesos de enseñanza de literatura y de español, y el Ábaco en los procesos de enseñanza de matemáticas.
- Que las estrategias y metodologías impartidas a los docentes de grado o de área diferencien las diversas

condiciones visuales: para estudiantes ciegos, para estudiantes con baja visión, y en igual sentido para estudiantes sordo ciegos con las condiciones visuales y auditivas.

- Que se facilite para cada estudiante sordo ciego, el apoyo pedagógico de un guía intérprete o de un mediador, según su necesidad.

ARTÍCULO 8: ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON CAPACIDADES Y TALENTOS EXCEPCIONALES.

- Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales deben organizar, flexibilizar, adaptar y enriquecer el currículo y el plan de estudios, conforme a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional y articular acciones con las instituciones de educación superior regionales o locales para

desarrollar programas que potencien sus capacidades.

ARTÍCULO 9: ORGANIZACIÓN DE LA OFERTA.

- La entidad territorial certificada organizará la oferta de acuerdo con la condición de discapacidad o de capacidad o talento excepcional que requiera servicio educativo y asignará el personal de apoyo pedagógico a los establecimientos educativos de acuerdo a la condición que presenten los estudiantes matriculados. Para ello, la entidad territorial certificada definirá el perfil requerido y el número de personas teniendo en cuenta los siguientes parámetros:
 - Por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo diez (10) y hasta cincuenta (50) estudiantes con discapacidad cognitiva (síndrome Down u otras condiciones que generen discapacidad intelectual) con

síndrome de Asperger, autismo, discapacidad motora o con capacidades o con talentos excepcionales.

- Un (1) modelo lingüístico y cultural por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo diez (10) Y hasta veinticinco (25) estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas colombiana, en preescolar, básica y media.
- Un (1) intérprete de lengua de señas colombiana en cada grado que reporte matrícula de mínimo diez (10) estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas en los niveles de básica secundaria y media.
- Cuando la matrícula de estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales por institución sea menor de diez (10), la entidad territorial certificada asignará por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico itinerante para aquellos establecimientos educativos ubicados en zonas urbanas y rurales de dicho municipio. En

este caso, la secretaría de educación de la entidad territorial certificada podrá además de flexibilizar el parámetro de acuerdo con las condiciones de cada contexto, desarrollar programas en convenio intermunicipal, ofrecer formación sobre educación inclusiva a los docentes de grado y de área y vincular a las instituciones de educación superior y a las familias entre otros.

- Una (1) persona de apoyo pedagógico por cada estudiante con sordo ceguera.

ARTÍCULO 15: RECURSOS.

De los recursos del Sistema General de Participaciones que la Nación, ~ transfiere a las entidades territoriales certificadas, se asignará cada año un porcentaje de la tipo 10 gía por población atendida para cofinanciar el costo del servicio de apoyo pedagógico a los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales. Este porcentaje se asignará con base en el reporte de la matrícula de estas

poblaciones correspondiente a la vigencia anterior, caracterizada y registrada oportunamente en el Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media - SINEB - del Ministerio de Educación Nacional, y en el desarrollo y avance del Plan de Mejoramiento del programa de inclusión, según los criterios que para este plan defina el Ministerio de Educación Nacional.

CAPÍTULO 4

OTRAS DISPOSICIONES

ARTÍCULO 16: FORMACIÓN DE DOCENTES.

- Las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente o en servicio de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento

institucional y al plan territorial de capacitación.

2. ¿Qué referentes internacionales se tuvieron en cuenta en Colombia para diseñar la política de inclusión?

- Con respecto a los referentes que se tuvieron en cuenta en Colombia para diseñar la política de inclusión fue la cooperación Internacional, el Gobierno Nacional, con un objetivo de fortalecer la integración de los países de la región en torno al desarrollo de la política social, donde se lideró con el Ministerio de Salud y Protección social en el proceso de Formulación de la Política Andina de Prevención de la Discapacidad, también la Atención y Rehabilitación Integral de las PcD.
- Esta política dio inicio en el marco de la cumbre de Vicepresidentes por la Democracia y la Solidaridad “América sin Barreras”, fue realizada en Quito, Ecuador en Diciembre de 2010.

- También otro proceso que se dio donde se ha desarrollado en dos encuentros Binacionales de Discapacidad, con las participaciones de las Vicepresidencias como lo son la de Ecuador y la República de Colombia, con tal fin de realizar intercambios de conocimientos y experiencias en cuanto a los desarrollos nacionales de Políticas Públicas de Discapacidad.
- Colombia confirma la Convención el 10 de mayo de 2011 (Ley 1346 de 2009), lo que le compromete a generar las condiciones para avanzar como nación, en la comprensión y puesta en práctica de los compromisos asumidos. Finalmente, en 2008, adopta la Conferencia Internacional sobre Educación (Ginebra, Suiza), denominada: Educación inclusiva (UNESCO), el camino hacia el futuro.
- La preocupación por la orientación de la política para la primera infancia, impulsó la

realización en 2003 de un Primer Foro Internacional: “Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década”. Dos años más tarde se da inicio al “Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia en Colombia,” con el objetivo de definir un marco institucional y un sistema de gestión local, regional y nacional, que permitiera garantizar los derechos de la primera infancia, ampliar coberturas, mejorar la calidad del programa y buscar estrategias para empoderar a las familias y a la comunidad. En 2005, en el marco del mencionado Programa, se realizó el Segundo Foro Internacional: “Movilización por la Primera Infancia”.

3. ¿Qué documentos hablan de primera infancia en Colombia?

- La creación del ICBF mediante la Ley 75 en el año 1968.
- Creación de los Jardines Infantiles Nacionales a través

del Ministerio de Educación Nacional en el año 1962.

- Creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar (Caip), mediante la Ley 27 en el año 1974.
- Inclusión de la educación preescolar como en el primer nivel del sistema educativo formal por parte del Ministerio de Educación Nacional, con el Decreto No. 088 en el año 1976.
- Creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (Sbnf) Ley 7 del año 1979, el cual establece las normas para proteger a los niños y niñas, promover la integración familiar, garantizar los derechos de los niños y ejercer funciones de coordinación de las entidades estatales, relacionadas con los problemas de la familia y del menor.
- La Constitución Política de 1991, en su Artículo 67, establece que "la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y

comprenderá como mínimo un año de preescolar".

- Creación del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia (PAFI), que retoma los planteamientos de la CDN y los de la Cumbre de Jomtiem (1990). El PAFI incluyó políticas y programas orientados a los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años.
- Creación de los Jardines Comunitarios con los que se brinda atención a los niños y niñas en edad preescolar pertenecientes a poblaciones vulnerables, con la participación de los padres y acudientes (ICBF, Acuerdo No.19 de 1993).
- Creación del Programa Grado Cero que busca ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas de cinco y seis años de edad, en coordinación con los sectores de salud y el Icbf. (Ministerio de Educación Nacional, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994).

- Formulación del documento Conpes 2787 de 1995, una política pública sobre la infancia "El Tiempo de los Niños", el cual es aprobado para contribuir al desarrollo integral de los niños y de las niñas más pobres y vulnerables, vinculándolos a programas de nutrición, salud y educación.
- Diseño y ejecución de la estrategia del Pacto por la Infancia, como mecanismo para descentralizar el PAFI y asegurar su ejecución a nivel local (Consejería para la Política Social de la Presidencia de la República y el DNP, 1996).
- Aprobación del CONPES 091 de 2005, con el que se definen metas y estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En cuanto a la primera infancia, aparece en los objetivos la erradicación de la pobreza extrema, el acceso a primaria universal, reducir la mortalidad infantil en menores de cinco años y mejorar la salud sexual y reproductiva.
- Construcción participativa de política pública de infancia "Colombia por la Primera Infancia". Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años. (ICBF, 2006).
- Se promulga la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia que deroga el Código del Menor. Esta ley establece en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia.
- Aprobación del CONPES 109 de 2007, el cual materializa el documento "Colombia por la Primera Infancia" y fija estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación y al ICBF, con el fin de garantizar la atención integral a esta población.
- Aprobación CONPES 115 de 2007 que distribuye los recursos del SGP Decreto 4875 de 2011 provenientes del crecimiento real de la economía

superior al 4% de la vigencia 2006 (Parágrafo transitorio 2º del Artículo 4º del Acto Legislativo 04 de 2007).

- Se promulga la Ley 1295 de 2009 o de atención integral a la primera infancia, por la cual se reglamente la atención de los niños y niñas de la primera infancia de los sectores 1,2 y 3 de Sisbén, con la que el Estado plantea contribuir a la calidad de vida de las madres gestantes y a garantizar los derechos de las niñas y los niños desde su gestión.

4. ¿Qué referentes Internacionales se tuvieron en cuenta en Colombia para diseñar los documentos de primera infancia?

Con respecto a los referentes Internacionales se tuvieron en cuenta los siguientes:

- La Convención Derechos de los Niños – Unicef 1989.
- La Ratificación Convención Derechos de los Niños 2000 – ONU, Oficina del Alto

Comisionado de los Derechos Humanos.

- Compromiso hemisférico por la educación de la Primera Infancia – 2007 OEA y Cidi.
- Lineamientos programáticos para la educación de la Primera Infancia – 2007 OEA y Cidi.
- Objetivos de Desarrollo del Milenio – ONU.
- Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe 2008 – ONU
- Sinopsis Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015 – ONU
- Objetivos de Desarrollo del Milenio en América Latina y el Caribe: retos, acciones y compromisos – 2004 BID.

CAPÍTULO 1; Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales ley 115 de 1994.

ARTÍCULO 46: Integración con el servicio educativo.

- La educación para las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o capacidades intelectuales excepcionales, hacen parte integrante el servicio público educativo.

- Los establecimientos educativos organizarán mediante convenios o directamente, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.

ARTÍCULO 47: Apoyo y fomento.

- En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollos nacionales y territoriales, el Estado apoya a las instituciones y fomenta programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley.
- Fomenta programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin.
- El reglamento podrá definir los mecanismos de subsidio a las personas con limitaciones, cuando provengan de familias de escasos recursos económicos.

ARTÍCULO 48: Aulas especializadas.

- Los Gobiernos Nacional y las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa las personas con limitaciones.

- El Gobierno Nacional, dará ayuda especial a las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral, a las personas con limitaciones.

En la Ley estatutaria 1618 de 2013 se debe garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con alguna discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acciones afirmativas, ajustar razonablemente y eliminar toda forma de discriminación por razón de alguna discapacidad en concordancia con la Ley 1346 de 2009. La Ley 1618 dicta medidas específicas para garantizar los derechos de niños, niñas con discapacidad, el acompañamiento de las familias, el derecho a la habilitación y rehabilitación, a la salud, la protección social, el trabajo, el acceso y accesibilidad, al transporte, a la vivienda a la cultura y el acceso a la justicia.

Cuenta con una categoría superior a las demás leyes, por ello, para su

aprobación se necesitó de una mayoría especial en el Congreso de la República así como una revisión previa por la corte Constitucional y sus disposiciones son de inmediato cumplimiento.

Como lo señala la Ley estatutaria 1618 de 2013, en el numeral 8 de su artículo 2º, señala que “la inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas”.

Un elemento importante en la comprensión del enfoque diferencial en discapacidad no se trata de ver las condiciones de vulnerabilidad que enfrenta una persona con discapacidad sumadas a las que vive por pertenecer además a otro grupo diverso, al contrario se trata de una particular condición de vulnerar en la que interactúan las características de cada una de dichas condiciones y demandas de una atención diferencial.

LEY 1616 DE 2013, El objetivo de esta presente Ley se da para garantizar el ejercicio pleno del Derecho a la Salud Mental a la población colombiana, priorizando a los niños, las niñas y adolescentes, mediante la promoción de la salud y la prevención del trastorno mental, la Atención Integral e Integrada en Salud Mental en el ámbito del Sistema General de Seguridad Social en Salud, de conformidad con lo preceptuado en el artículo 49 de la Constitución y con fundamento en el enfoque promocional de Calidad de vida y la estrategia y principios de la Atención Primaria en Salud.

Igualmente se establecen los criterios de política para la reformulación, implementación y evaluación de la Política Pública Nacional de Salud Mental, con base en los enfoques de derechos, territorial y poblacional por etapa del ciclo vital.

Lo que se puede destacar de la presente Ley es:

- La adecuación de los servicios en el marco del Plan Obligatorio de Salud (POS).
- El enfoque preferencial a niños,

niñas y adolescentes.

- La implementación de acciones integrales para prevenir conductas como el acoso escolar, el estigma y la discriminación, violencias, y la conducta suicida.
- El fortalecimiento de la salud mental comunitaria, involucrando de manera activa a los pacientes, cuidadores, familias y sus organizaciones, y a la misma academia, en las diferentes modalidades de atención en salud mental.
 - La creación de un instancia especializada a nivel nacional

Políticas de Inclusión en el Mundo

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, el brindar las necesidades básicas de enseñanza para todos los niños y niñas, un esfuerzo a largo plazo para cumplir la meta propuesta, para cumplirse efectivamente si se van estableciendo metas y se van cumpliendo en mejoras logrados en su aplicación.

En este tiempo los países pudieron trazar sus propias metas para el decenio de 1990, con unas ciertas dimensiones como lo fue; aumentar la

denominada Consejo Nacional de Salud Mental, integrado por el Ministro de Salud y Protección Social o viceministro delegado, el Defensor del Pueblo, el Director de Promoción y Prevención, un representante por cada uno de los colegios o asociaciones profesionales que determina la Ley, dos representantes de los prestadores de servicios de salud, dos representantes de las asociaciones de pacientes, un representante de las facultades de ciencias de la salud, uno de las ciencias sociales y un representante de organizaciones sociales y comunitarias.

asistencia y las actividades de desarrollo en la primera infancia, incluyendo la participación de familiares, la comunidad, prioritariamente a niños pobres, de escasos recursos y desfavorecidos.

Inicio a la educación primaria y la misma terminación, hasta el año 2000; con un mejoramiento en los resultados del aprendizaje de modo que sobrepase el logro de porcentaje en cuanto al aprendizaje considerados necesarios.

Igualmente, una ampliación de los servicios de educación básica y capacitación en otras competencias esenciales que fueron para los jóvenes, al igual evaluar la función de modalidad de la conducta.

Los organismos de desarrollo establecen políticas y planes para el decenio de 1990, de acuerdo con su compromiso de conservar a largo plazo el sustento a las labores nacionales y regionales, y amplían en resultado la ayuda técnica y financiera a la formación básica.

Los gobiernos y las organizaciones empiezan una evaluación a mediados

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de las diferentes características y necesidades. Como cada niño tiene intereses y características, intereses y capacidades al igual que necesidades de aprendizajes que estos le sean propios para su aprendizaje.

Muy importante el dar una importancia de alta prioridad política y presupuestaria a un mejoramiento en la calidad en los sistemas de educación para que se puedan involucrar a todos los niños, niñas con

de 1995 a 1996 de sus respectivos objetivos y estos los ajustan si lo fue necesario, tanto gobiernos, organizaciones y organismos de desarrollo aplican una revisión tanto mundial como regional.

Con respecto a Salamanca, España, se dice que todos los niños y niñas tienen su derecho fundamental a la formación, se le debe dar las oportunidades de alcanzar y adaptar un nivel de aprendizaje, como cada niño y niña debe tener características, intereses, necesidades y capacidades de un aprendizaje que les sean propios.

discapacidades o dificultades individuales, como el acoger una política al principio de la formación integrada, donde se permite matricular a todos los niños y niñas en instituciones ordinarias y evitar la exclusión a alguno por su tipo de discapacidad.

Ahora bien en las políticas de la inclusión en el Mundo se destaca lo que estos dos autores Paredes y Gayegos (1992) como en la actualidad la Educación Especial es reconocida como un derecho para los habitantes que lo requieren; y garantizar el

cuidado desde el mismo momento de detección para proponer una formación orientada al desarrollo. Estas normas internacionales, no tienen carácter obligatorio pero sí representan el compromiso de los Estados de cumplir y desarrollar internamente, a través de su legislación, los principios y lineamientos contemplados en aquellas como los son: la Declaración sobre las personas Sordo-Ciegas (1979); (Social, Septiembre; 2002), también el Decenio de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad; (Unidas, Diciembre 1982) y el. Cabe resaltar la UNICEF apoya a los establecimientos educativos gubernamentales y de la sociedad civil para crear circunstancias que permitan afirmar una formación. Las Naciones Unidas definen la inclusión de tal modo supone que la educación inclusiva tiene por esencia eliminar la exclusión social como resultado de cualidades y respuestas a la pluralidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. (Sánchez; 2009). Actualmente las Naciones Unidas cuentan con 193 países miembros,

integral y una capacitación laboral que permita su incorporación al mundo que los rodea. (Rojas; 2008; P.6).

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: señala objetivos que tienden a una concepción integral para la comprensión y manejo de la discapacidad y presenta un marco para la comprensión y manejo de la discapacidad, aportando definiciones conceptuales y fijando acciones en los campos de la prevención, la rehabilitación y la equiparación de oportunidades. (DANE, 2002; P. 2)

incluyente y de eficacia para todos los niños y adolescentes, fundamentalmente los más vulnerables y/o excluidos. (Sánchez; 2009).

donde se encuentran afiliados voluntariamente para la colaboración con la paz mundial; la mayor parte de las asambleas y convenios en educación citados, se dan bajo la tutela de la ONU para la Formación, con sus siglas (UNESCO), es un organismo especializado de las Naciones Unidas. (Ministerio de Educación; 2012).

Políticas de inclusión educativa en África y Asia:

La inclusión educativa en Sudáfrica está relacionada con la superación del Aparteheid. (Naicker, 1998).

Durante la era del apartheid, se le ofrecía a niñas y niños con discapacidad “escuelas especiales” siguiendo dos criterios de segregación, raza y la discapacidad. (McClain, Enero - Marzo; 2002).

Los sistemas educativos asiáticos, a su vez, se encuentran de manera

general dentro del modelo de los sistemas educativos comprensivos en contraposición a los sistemas educativos selectivos. (Green, 1999).

Las reformas educativas que han guiado los cambios en estos países se han basado, también, en potenciar una educación para todos y todas, independientemente de las capacidades individuales. (Green, 1999).

Políticas de Inclusión Educativa en Europa, Oceanía y América:

En el marco normativo se han desarrollado en la parte inicial en cuanto a los años 90; las leyes básicas, empiezan a regular la inclusión que corresponden al año 1991 como lo es en Portugal, en el 92 a Islandia, en el 99 a Chipre y en el 2000 a Grecia.

Más allá de lo pedagógico, la educación inclusiva es una actitud, un método de valores y de creencias, en suma una forma mejor de vivir juntos (Armstrong, 1999, Pearpoint y Forest, 1999).

Estos seis países, sumando a España, se evidencian un claro progreso legislativo hacia una educación inclusiva, resumiendo de esta manera su apoyo a las Declaraciones Internacionales mencionadas, que siempre han suscrito.

Como se presentan las políticas de inclusión en Europa para la década de los años 70, Suecia con su (Ley de Normalización, 1968), Noruega (Enmiendas a la Ley de Educación, 1975), Inglaterra (Ley de Educación

Especial, 1970, 1976 y 10981), Francia (Ley de Orientación, 1975), Italia (Ley de 30 de marzo de 1971), Portugal (Ley de la Reforma del Sistema de Enseñanza, 1973 y 1979), Estados Unidos (Ley Pública 93/ 112 de 1973, Ley General de Educación Especial, 1975 y 1977).

A otros países como lo son Dinamarca, su apuesta por la normalización les llevó a no diferenciar ninguna Ley específica, sino a incluir cualquier disposición especial precisa dentro de la legislación general: Decisión Parlamentaria de 1969 y circular de agosto de 1975.

En el Foro Mundial sobre Educación (Dakar), la creación de las

Discusión

El objetivo de este artículo fue regular e implementar la ordenación de la atención pedagógica e interdisciplinar para la atención de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas. De igual manera, uno de los programas, es la atención a estudiantes con discapacidad, para la SED, la inclusión educativa de alumnos con discapacidad y talentos, se concibe como una oportunidad de

asociaciones se ha convertido en una importante estrategia de las ONG; junto con las Asociaciones de Sociedad civil (ASC) se han creado amplias redes de asociaciones en todos los niveles para así conseguir y utilizar más eficientemente los recursos y lograr cumplir sus objetivos. (FME, Estudios sobre ONG)

La Red de Organizaciones Sociales por la Inclusión Educativa busca defender el trabajo de articulación que se viene ejecutando entre las comunidades particulares y las escuelas, a fin de responder el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes de nuestro país. (Kochen; 2007).

especiales como lo cognitivo, sensorial, físico, socio ambiental y con capacidades o talentos excepcionales en un marco de una educación para la atención a la diversidad.

generar reconocimiento y visibilización a una población históricamente apartada.

Las escuelas inclusivas constituyen un entorno propicio para certificar la equivalencia de circunstancias y la

plena intervención, donde se contribuye a una educación más individualizada, al igual un aprendizaje sociedad estudiantil y forman un camino esencial para continuar hacia unas sociedades más inclusivas y democráticas.

Cuando hablamos de inclusión se refiere a estar en aptitud y justicia a las necesidades comunes y específicas que presentan los alumnos.

Las políticas de inclusión en el Mundo, relata cómo se ha venido trabajando en este tema, donde durante años los Gobiernos, el

más significativo; el promover la cooperación entre todos los miembros de la Estado, las políticas educativas y por ende los establecimientos pedagógicos tanto privadas como estatales, han dejado separado el discurso de la discapacidad, los contextos de inclusión que se presentan en niños, niñas y jóvenes, el objetivo es acceder y ser parte activa y apoyo de la humanidad misma donde estos son apoyo social importante en el cambio y la misma innovación.

Referencias:

Alberto, P. & Troutman, A. (1999). Applied behavior analysis for teachers. Londres: Prentice Hall.

Albrecht-Crane, C. & Slack, J. (2003). Toward a pedagogy of affect, en J.D. SLACK (ed.): Animations (of Deleuze and Guattari), pp. 191-216. New York, Peter Lang.

Antony, M. Lindert, R. (2012). Matoneo entre niñas, un libro indispensable para padres y educadores. Bogotá: Ediciones Panamericana.

Avilés, J. M. (2006). Bullying: El maltrato entre iguales, agresores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú.

Aviles, J.M. (2006). Bullying: Instrumento para la evaluación del Bullying. Madrid. CEPE.

Baldry, A. & Farrington, D. (2005). Protective Factors as Moderators of Risk Factors In Adolescence Bullying. Social Psychology of Education. Volumen 8, 263 -284.

- Barri, F. (2010). SOS Bullying. Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia. Madrid: Wolters Klumer.
- Barreto, M. K. (2013). La Discrepancia de la Autopercepción con la Heteropercepción del Rol de Agresor en Situaciones de Bullying. Algunas Consideraciones para su Explicación. En J. Gázquez, C. Pérez, M. Moreno & R. Parra (Eds.), Memorias del III Congreso de Convivencia Escolar. Contextos Psicológicas y Educativos (pp. 661-666). Universidad de Almería.
- Beane, A. (2006). Bullying aulas libres de acoso. España: Graó.
- Bemak, F. & Keys, S. (1999). Violent and aggressive youth. Intervention and prevention strategies for changing times. California. Corwing Press.
- Berger, C. & Lisboa, C. (2009). Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. Sex roles. Volumen 30 (3-4), 177-188.
- Blaya, C. & Hayden, C. (2003). Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre. Direction de la Programmation et du Développement. Ministère de l'Éducation Nationale. Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF) – Observatoire Européen de la Violence Scolaire. Université Victor Segalen - Bordeaux 2.
- Blaya, C. Debarbieux, E. & Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante. El caso de los centros educativos. Revista de educación. pp. 61-81.
- Bollmer, J. Harris, M. & Milich, R. (2006). Reactions to Bullying and Peer Victimization: Narratives, Physiological arousal, and Personality. Journal of research in Personality. Volumen 40, 803-828.

- Boulton, J. & Underwood, K. (1992). Bully/Victim problems among middle schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, Volumen 62, pp.73-87.
- Brunstein, A. Marrocco, F. Kleiman, M. Schonfeld, I. & Gould, M. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. Volumen 46 (1), pp. 40-49.
- Bulla, E. & Gaitan, M. (2012). Efecto de la Aplicación del Protocolo modificado por Henao y Perez (2011), para el Manejo de la Intimidación escolar y la conducta Prosocial en Adolescentes Escolarizadas de estrato 1 y 2. Tesis (Maestría en Psicología Clínica) Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Facultad de Psicología.
- Caballo, V. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI
- Cajigas, N. Khan, E. Luzardo, M. Najson, S. & Zamalvide, G. (2004). Escala de Agresión entre pares para Adolescentes y Principales Resultados. *Acción Psicológica*, Volumen 3 (3) p. 173-186
- Cajigas, N., Kanah, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C., Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (Bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista médica del Uruguay*. Volumen 22 (2).
- Carozzo, J.C. (2010). El bullying en la escuela. *Revista psicológica*. Volumen 12, 329-346
- Castillo, N. Cruz, L. Peña, D & Cujíño, M. (2012). Descripción de los factores de riesgo y protección frente al bullying de los estudiantes de bachillerato de un colegio de Acacias, Meta. Universidad de la Sabana. Instituto de posgrados FORUM.
- Cepeda, E. Pacheco, P. García, L. & Piraquive, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, Volumen 10 (4), pp. 517-528.
- Cerezo, F. (2000). Bull-S. Test de evaluación de la agresividad

- entre escolares. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2004). La Violencia en las aulas. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006, Febrero). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de caso víctima-provocador. Anuario de psicología clínica y de la salud. 27-34.
- Cerezo, F. (2009a). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Volumen 9 (3), 367-378
- Cerezo, R. F. (2009b). La Violencia en las Aulas. Análisis y Propuesta de Intervención. Madrid: Pirámide.
- Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2007). Intimidación Escolar en Colombia: ¿Cuánto? ¿Dónde? ¿Porqué? Foro Internacional sobre la Prevención y el Manejo de la Intimidación Escolar: Investigaciones e Intervenciones. Bogotá: Universidad de los Andes. pp.38
- Ciarrochi, J. Chan, A. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. Personality and Individual Differences, Volumen 31 (7); 1105-1119.
- Collazos Tovar L. A. Gutierrez Camacho, L.A. Hewitt Ramirez, N. (2010). Caracterización del Acoso Escolar en Estudiantes de Genero Masculino de 12 a 16 años en una Institucion Educativa Privada de Bogota. Instituto de Post Grados. Facultad de Psicologia. Universidad de la Sabana.
- Collell, J. Escudé, C. (2006). El acoso escolar un enfoque psicopatológico. Anuario de psicología clínica y de la salud. Volumen 2, 9/14.
- Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres. (2005). La violencia de género en las mujeres jóvenes. Informe. Madrid, AUDEM.
- Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. Psykhé, 10 (1), 69-80.
- Contreras, A. & García, J. (2008). Componentes Cognitivos que favorecen la Adaptación Social

- en la Infancia: Prevención del Bullying desde la educación Infantil. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Volumen 8 (2), 217-226.
- Corsi, E. Barrera, P. Flores, C. Perivancich, X. & Guerra, C. (2009). Efectos de un Programa Combinado de Técnicas de Modificación Conductual para la Disminución de la Conducta Disruptiva de la Conducta y Aumento de la Conducta Prosocial en Escolares Chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, Volumen 12 (1), 67-76. Recuperado el 20 de abril de 2012 desde http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_3047_v12n1-art5.pdf
- Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). *Intimidación Agraciones Físicas y Victimización*. Europa: Organización Mundial de la Salud.
- Crapanzano, A. M. Frick, P. J. & Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of abnormal child psychology*, Volumen 38(4), 433-445.
- Cruz, V. Fernández, M. Amado, A. & Abelleira, M. (2009). Aproximación psicoeducativa al fenómeno del bullying. *Acta X congreso internacional galego-portugues de psicopedagogía*. Universidad de Minho. Braga.
- Davis, S. & Davis, J. (2008). *Crece sin Miedo. Estrategias Positivas para Controlar el Acoso Escolar o Bullying*. Bogotá: Norma.
- Davis, S. Howell, P. & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *J Child Psychiatry*. Volumen 43 (7), pp. 939-947.
- De la Barra, F. Toledo, V. & Rodríguez, J. (2003). Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago Occidente: Predictores tempranos de problemas conductuales y cognitivos. *Revista Chilena de*

- Neuropsiquiatría, Volumen 41(1), 65-76.
- Díaz Aguado, M. J. (2006a). Del Acoso escolar a la cooperación. Madrid: Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006b). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. Estudios de Juventud. Volumen 73, pp. 38-58.
- Dyachenko, T. (2002). Boys Violence towards Girls in School Groups in Russia, Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments. Oulu, Oulu University Press, pp. 95-109.
- D'Zurilla, T.J. y Nezu, A.M. (1999). Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention. Nueva York: Springer.
- Elliott, M. (2008). Intimidación, Guía Práctica para Combatir el Miedo en las Escuelas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Espinel, G. A. Hidalgo, I. Toro, C. Hidalgo, I. (2011). Perfil afectivo emocional de adolescentes en riesgo de intimidación escolar. Revista virtual de programa de psicología. Universidad Piloto de Colombia, pp. 1-10.
- Etxebarria, I. Apodaca, P. Eceiza, A. Fuentes, M. & Ortiz, M. (2003). Diferencias de Género en Emociones y en Conducta Social en la Edad Escolar. Fundación Infancia y Aprendizaje, Volumen 26 (2), 147-161.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. Muñoz, B. Molina & F. Jiménez (Eds.), Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Feinberg, T. (2003). Bullying prevention and intervention. Counseling 101. Principal Leadership, pp. 10-14.
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como

- factor de calidad. Madrid: Narcea. CC.OO. (2005). Proyecto Atlántida. Madrid.
- Fernández, P. y Extremera, N. (s.f.). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>.
- Ferreira, Y. & Muñoz, P. (2011). Programa de intervención en habilidades sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu*. 264-283. Órgano de difusión científica del Departamento de Psicología [En línea], 9 (2), pp. 264-284. Recuperado el 20 de julio de 2012 de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v9n2/v9n2a4.pdf>
- Ferreira, Y & Reyes. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ayayu*. Pag. 264-283.
- Finkelhor, D., Cross, T. P., & Cantor, E. (2005). The justice system for juvenile victims: A comprehensive model of case flow. *Trauma Violence & Abuse*, Volumen 6 (2), 83–102.
- Fonagy, P. Twemlow, S & Sacco, F. (2004). The role of bystander in the social architecture of bullying and violence in school and communities. *Annals New York Academy of Sciences*. Volumen 1036, pp. 215-234.
- Franco, S. (2003). Momento y contexto de la violencia en Colombia. *Revista Cubana de salud pública*. Volumen. 29 (1).
- Garaigordobil (2000). *Intervención Psicológica con Adolescentes. Un Programa para el Desarrollo de la Personalidad y la Educación en Derechos Humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004a). *Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños*. *Psicothema*, Volumen 16 (3), 429-435
- Garaigordobil, M. (2004b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Ministerio de Educación y Ciencia
- Garaigordobil, M. Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, Volumen 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2009). Acoso y Violencia Escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Psicothema*, Volumen 21, (1), 83-89.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, Volumen 3,(2), 243-256.
- García, M. & Magaz, A. (1998). Perfil de Estilos Educativos. España. Albor-Cohs.
- García, X. Pérez, A. y Nebot M. (2010). Factores relacionados con el abuso escolar (bullying) en adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, Volumen 24 (2), pp. 103-108.
- García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-víctima. *Anales de psicología* Volumen 13 51-56.
- Gil-Verona, J. Pastor, J. De Paz, F. Barbosa, M. Macías, J. Maniega, M.A. Rami-González, L. Boget, T. & Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de psicología*. Volumen 18 (2), 293-303.
- Glew, G. Rivara, F. Feudtner, C. (2000). Bullying: children hurting children. *Pediatric Rev*. Volumen 21, pp. 183-9
- Gómez, T. (2008). Violencia y juventud. *Anales de Pediatría*. pp. 205-208.
- González, M. (1995). Conducta prosocial: evaluación e intervención. Madrid: Ediciones Morata.
- Gottfredson, D. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Guevara, E. & Redondo, J. (2012). Diferencias de Género en la Prevalencia de la Conducta Prosocial y Agresiva en Adolescentes de dos Colegios de la Ciudad de Pasto – Colombia. *Revista Virtual*

- Universidad Católica del Norte,
Volumen 36, 173-192.
- Harris, S. & Petrie, G. (2006). El acoso en la escuela. Los agrasores, las víctimas y los espectadores. Barcelona: Paidós.
- Henao, A. & Pérez, S. (2011). Efecto de la aplicación del protocolo modificado de intervención para el manejo de la intimidación escolar y la conducta prosocial en jóvenes. Tesis de (Maestría Psicología Clínica). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Facultad de Psicología.
- Herrero, C. (2006). La Mediación Escolar Como Alternativa Crítica. Disponible en http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40428
- Hoffman, Sh., Palladino, J. & Barnett, J. (2007). Compassion fatigue as a theoretical framework to help understand burnout among special education teachers. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*. Volumen 2 (1), pp. 15-22.
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, Volumen 26 (1), 105-117.
- Jofree, V. García, G. Saldívar, A. Martínez, G. Lin, D. Quintanar, S. & Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Medico del Hospital Infantil*. Volumen 68 (3), pp. 193-202.
- Kaloyirou, C. (2004). Bullies in Cypriot state primary schools: A problem or a challenge? Unpublished doctoral dissertation. University of Warwick, UK.
- Kaltiala-Heino, R. Rimpelä, M. Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* Volumen 23, 661-674.
- Klomek, A. Sourander, A. Kumpulainen, K. Piha, J. Tamminen, T. Moilanen, I. Gould, M. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation

- among finnish males. *Journal of Affective Disorders*, Volumen 109 (1), 47-55.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, Volumen 46(4), 431-453.
- Kowalski, R. Limber, S. & Agatston, P. (2010). *Cyberbullying. El Acoso Escolar en la Era Digital*. Malden: Desclée de Brower.
- López, E. (2010). "El "Bullying" o Abuso Escolar". *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*. ISSN 1988-6047. N° 27. Recuperado el 2 de febrero de 2012 desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/ENCARNACION_PEREZ_2.pdf
- Luna, I. (2012). *El Acoso Escolar. No es un juego de niños*. Recuperado el 10 de julio de 2012 desde <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:g5KkzJroWBgJ:m>
- edia.wix.com/ugd/65c6e6_ddc2575c59fd6d22661bbe343feeb02.pdf%3Fdn%3DBullying%252B-%252BBogot%25C3%2583%25C2%25A1%252C%252BColombia.pdf+EL+ACOSO+ESCOLAR+No+es+un+juego+de+ni%C3%B1os+Iris+Luna+M.+MD&hl=es&I=co&pid=bl&srcid=ADGEEESicFp2AmkkHVhNdkUomZDuLrvJUcG89L9KMnXCsWYcyLrIRXE-WRSARNoyal9vNVJCbcB-x93tN6CWvT49JIIvobDdiy8w4MDzrxAtrwztvgkZ5pJkpnPK33TiVTLRwyPezsY&sig=AHIEtbQ5P-tQJIMoePHjPTeqThHDFrHldw
- Martínez, J. G. (2012) *Relación entre el Desarrollo Moral y el Rol de Agresor en Situaciones de Bullying. Un Estudio Exploratorio para la Comprensión de las Causas del Bullying*. En J. Gázquez, C. Pérez, M. Moreno & R. Parra (Eds.), *Memorias del III Congreso de Convivencia Escolar. Contextos Psicológicas y Educativos* (pp. 471- 476). Universidad de Almería.
- Martorell, C. González, R. Rasal, P. & Estellés, R. (2009).

- Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, Volumen 2, 69-78
- McClellan, D. E. & Katz, L. G. (2001). *Assessing Young Children's Social Competence*. ERIC Digest [Online]. Available: <http://ericee.org/pubs/digests/2001/mcclel01.html>
- Mejia, J. Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de investigacion educativa*. Volumen 16 (49), pp. 545-570.
- Mestre, V. Samper, P. & Frías, M. (2002). Procesos Cognitivos y Emocionales Predictores de la Conducta Prosocial y Agresiva: La Empatía como Factor Modulador. *Psicothema*, Volumen 14 (2), 227-232.
- Mestre, V. Samper, P. Tur, A. Cortés, M. & Nácher, M. (2006). Conducta Prosocial y Procesos Psicológicos Implicados: Un Estudio Longitudinal en la Adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, Volumen 23 (2), 203-215.
- Mills, M. (2001). *Challenging violence in schools, an issue of masculinities*. Buckingham, Open University Press.
- Montañez, M. Bartolome, R. Parra, M. & Montañez, J. (2009). El Problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Volumen 24, 1-13.
- Mora, M. (2013). Efecto del Protocolo de Intervención Modificado por Henao y Pérez para el Manejo de situaciones de Acoso Escolar y Promoción de la conducta Prosocial en niñas y niños de una Institución Educativa Distrital. Tesis (Maestría en Psicología Clínica) Universidad Católica de Colombia.
- Moran, C. (2006). Intervención cognitivo-conductual en el caso de acoso escolar: un caso clínico de bullying. *Anuario de psicología clínica y de la salud*. 51-56.
- Moreno, H. (2008). *Disciplina, Convivencia y Violencia Escolar*. Bogotá: SEM.

- Muñiz, J. (2011). Acoso Escolar. Algunas Estrategias Fundamentales de Prevencion e Intervencion. España. Sepeap.
- Navarro, R. y Yubero, S. (2007). La variable género en el conflicto y en la conducta agresiva dentro de los centros educativos. En Yubero, S., Larrañaga, E. & Abarca, A (Coord.), Convivir con la violencia: un análisis desde la psicología y la educación de la violencia en nuestra sociedad. (pp. 191-224). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Ness, C. (2004). "Why girls fight: female youth violence in the inner city", The ANNALS of de American Academy of Political and Social Science. Disponible en: <http://ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/595/1/32>.
- Ohene, S. (2005). The Clustering of risk behaviours among Caribbean youth. Maternal and child health journal, pp. 91-100.
- Osler, A. (2006). Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling, Gender and Education, Volumen 18, pp. 571-589.
- Olweus, D. (1970). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere Press
- Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata. (Original 1993).
- Oñate, A. & Piñuel, I (2005). Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria ESO y bachiller. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo. Disponible en: www.acosoescolar.com
- Ortega, R. & otros. (1998). La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, pp. 143-158.
- Ortega, R (2010). Agresividad injustificada, Bullying y Violencia Escolar. Madrid: Alianza.
- Paredes, M. T. Álvarez, M. C. Lega, L. I. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. Revista Latinoamericana De Ciencias

- Sociales, Niñez y Juventud [En línea]. 6(1), 295-317. Extraído el 15 de marzo de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=773601>
- 10
- Parés, M. (2006). Un caso de bullying, ¿Cómo abordarlo? VI Congreso Internacional virtual de Educación CIVE 2006. Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://www.acosomoral.org/pdf/cive06.pdf>
- Parra, E. (2012). Habilidades Mentalistas y Conducta Prosocial en Niños Escolarizados. Salud Uninorte, Volumen 28 (1), 113-130.
- Pérez, V. Fernández, A. M. Rodríguez, J. & De la Barra, F. (2005). Evaluación del efecto de una intervención conductual en la agresividad escolar. Terapia Psicológica, Volumen 23(1), 91-98.
- Peskin, M. Tortolero, S. & Markham, C. (2006). Bullying and victimization among black and hispanic adolescents. Adolescence, Volumen 41(163), pp. 467-484.
- Plan Distrital de Atención Integral para la Comunidad Educativa de los Colegios de Bogotá, en Casos de Victimización por Intimidación ó Acoso Escolar (bullying), PROYECTO DE ACUERDO No. 214 DE 2009 (Concejo de Bogotá 2009).
- Ramos, C. Nieto, A. Chaux, E. (2007). Aulas en Paz resultados preliminares de un Programa Multicomponente. Revista Interamericana de Educación para la Democracia, Volumen 1(1).
- Raymundo, C y Cruz, G. (2004). Dangerous connections substance abuse, violence and sex among filippino adolescents. Ponencia en la 7th international conference on philippine studies. 16-19 junio. Holanda. Disponible en <http://yafs.com/papers.asp>.
- Rebolledo, G. (2009). Programa de intervención para el manejo de comportamientos de intimidación y promoción de la conducta pro-social en jóvenes vinculados a una entidad escolar. Tesis

- (Magíster en Psicología Clínica)
Fundación Universitaria Konrad
Lorenz. Facultad de Psicología.
- Robledo, R. & Arias-Gundín, O. (2009). Programa de prevención del bullying en las aulas de educación Primaria Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidad do Minho.
- Rincón, M. G. (2011). *Bullying, Acoso Escolar*. México: Trillas.
- Rodríguez, Nora. (2006). *Stop Bullying Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Barcelona: RBA-libros.
- Rodríguez, M. C. Vaca, P. Hewitt, N. Martínez, E. (2009). Caracterización de las formas de Interacción entre diferentes actores de una Comunidad Educativa. *Acta Colombiana de Psicología*, Volumen 12 (2), 47-58.
- Romera, E. Del Rey, R. & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género. *Psicothema*, Volumen 23 (4), 624-629.
- Salmivalli, (2001). Group View on Victimization (pp 398-418). En Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. The Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization. *Peer harassment in school*, 398-417.
- Salmivalli, C. Kaukiainen, A. Voeten, M. & Sinisammal, M. (2004). 13 Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. *Bullying in schools: How successful can interventions be?*, 251.
- Sanmartin, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas tipos y efectos*. Barcelona.
- Schallenberg, F. (2004). *¡Te ha tocado! Mobbing entre Alumnos*. Barcelona: Vergara.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y Violencia en la Escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrate, R. (2007). *Bullying. Acoso Escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. España: Laberinto.

- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena Neuro-psiquiatría*, Volumen 43 (3), 201-209
- Smith, P. Mahdavi, J. Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying (Research Brief): Anti-Bullying Alliance.
- Soler, R. Parada, G. (2012). Influencia del Efecto Bullying en la Convivencia y Seguridad Ciudadana de las Comunidades Educativas con Mayor Conflicto en el Sector Oficial del Distrito Capital. Tesis de Maestría en Docencia e Investigación Universitaria. Universidad Sergio Arboleda
- Stassen K (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, Volumen 27, 90-126.
- Sullivan, K. Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). Bullying, en la Enseñanza Secundaria. Barcelona: CEAC.
- Sullivan, K. (2001). *The anti-bullying handbook*. Singapore: Oxford University Press.
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhe* Volumen14: 1, pp. 221-225.
- Tartar Goddet, E. (2008). Prevenir y Tratar la Violencia. Tr. Herrera, R. París: Mensajero S.A. Unipersonal
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares ó "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*. [En línea]. Volumen 79 (1), pp. 13-20.
- Valdés, H. Triviño, E. Acevedo, C. Castro, M. Carrillo, S. Costilla, R. Pardo, C (2008). SERCE. Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago: Salesianos impresiones. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.

- Vallés, A. (2007). Programa PIECE. Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar. Madrid. EOS.
- Varhama, L. & Björkqvist, K. (2005). Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in a Finnish sample. *Psychol Rep.* Volumen 96 (2), pp. 269-272.
- Veenstra, R. Lindenberg, S. Oldehinkel, A. J. De Winter, A. F. Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, Volumen 41(4), 672-681.
- Voors, W. (2006). *Bullying: El acoso escolar*. Barcelona: Oniro.
- Young, S. (1998). The support group approach to bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, Volumen 14(1), 32-39.
- Zatarain, F (2008). *Contra el Bullying. Manual para el Orientador*. Recuperado el 29 de abril del 2012 de [Http:// contra el bullying. Org/presentación/guía_orientador.PDF](http://contraelbullying.org/presentación/guía_orientador.PDF).
- Zembylas, M & Karloyirou, C. (2007). Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. *Revista de educación*, 37-59.
- Documentos Conpes Social; Política Pública de Primera Infancia; Colombia por la Primera Infancia; Bogotá, DC., 03 de diciembre de 2007; tomado de la página de internet: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Políticas educativas de atención a la diversidad cultural, Brasil, Chile, México y Perú; 2005; tomado de la página de internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia; De Cero a Siempre; tomado de la página de internet: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/1.Fundamentos-Tecnicos.pdf>

Atención y Educación de la Primera Infancia Informe Regional América Latina y El Caribe; UNESCO; 27 de Agosto de 2010; tomado de la página de internet : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212s.pdf>

Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad; Aprobado por Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982, de la Asamblea General de las Naciones Unidas; tomado de la página de internet: http://www.insor.gov.co/descargar/programa_mundial_discapacidad_1982.pdf

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje; Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990; tomado de la página de internet: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Foro Mundial sobre la Educación; Dakar, Senegal; 26 al 28 de Abril de 2006; tomado de la página de internet:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Ministerio de Educación Nacional; Primera Infancia; tomado de la página de internet: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>

Ministerio de Educación Nacional; Primera Infancia; tomado de la página de internet: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177828.html>

COLOMBIA POR LA PRIMERA INFANCIA, Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años; Bogotá, diciembre de 2006; tomado de la página de internet: http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf

URNA DE CRISTAL, Ley 1616 de 2013; tomado de la página de internet el día 28 de Mayo de 2016; <http://www.urnadecristal.gov.co/gestion-gobierno/sab-as->

que-gobierno-sancion-una-ley-de-salud-mental.

ANGENCIA PANDI; Ley Estatutaria 1618 de 2012; Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; tomado de la página de internet el 27 de Mayo de 2016; <http://www.agenciapandi.org/ley-1618-una-oportunidad-para-garantizar-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>.

ACTIVO LEGAL; Ley Estatutaria 1618 de 2012; Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; tomado de la página de internet el 27 de Mayo de 2016

<http://www.activolegal.com/web/index.php/noticias/actualidad/402-noticia050313n2>

MINISTERIO DE SALUD; Ley Estatutaria 1618 de 2012; Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; tomado de la página de internet el 27 de Mayo de 2016; <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/enfoque-diferencial-y-discapacidad.pdf>

REVISTA UNESCO; Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien (Tailandia). 5-9 de marzo; 1990; http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

