

**LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS  
COMUNIDADES DE AULA COMO CULTURA INSTITUCIONAL.**

**ERICKA PATRICIA SIERRA CÁRDENAS**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, C.U.C.**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BARRANQUILLA, COLOMBIA**

**2018**

**LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS  
COMUNIDADES DE AULA COMO CULTURA INSTITUCIONAL.**

**ERIKA PATRICIA SIERRA CÁRDENAS**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN  
EDUCACIÓN**

**ASESOR**

**REINALDO ADOLFO RICO BALLESTEROS**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, C.U.C.**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BARRANQUILLA, COLOMBIA**

**2018**

**Nota de aceptación**

-----

-----

-----

-----

-----

**FIRMA DEL DECANO DE LA FACUTAD**

-----

**FIRMA DE DIRECTOR DE LA MAESTRÍA**

-----

**FIRMA DE JURADO**

**BARRANQUILLA, COLOMBIA. JUNIO -2018**

**Dedicatoria.**

A Dios, por sus bendiciones.

A mi familia, por su cariño paciencia y comprensión.

### **Agradecimientos**

El autor expresa sus agradecimientos:

A la Gobernación del Departamento del Magdalena.

A la Universidad De La Costa, CUC.

Al director de la Maestría Dr. Edgardo Sánchez.

Al Asesor Reinaldo Adolfo Rico Ballesteros.

A Administrativos y pares Docentes de la I.E.D. Juana Arias de Benavides y en la sede Rodrigo Vives de Andreis.

A todos mis estudiantes y Padres de Familia.

A todos los que de una u otra forma han colaborado en la realización de esta investigación.

### Resumen

Las comunidades de aprendizaje se constituyen en una posibilidad real de emancipar no solo a la persona humana, sino al conjunto de prácticas tradicionales que aún hoy siglo XXI transitan por un oscurantismo. El papel del intelectual en educación debe trascender el oficio de ejecutor de directrices, para dar paso a un sujeto crítico de dichas políticas, al decir de Freire “Los educadores deben cuestionarse para quien y a favor de quienes educan”. En el marco del enfoque en Derechos Humanos, la investigación se realizó a partir tanto de entrevistas semiestructuradas, de igual manera con el análisis documental, articulado a las producciones alusivas a los procesos de inclusión y comunidades de aprendizaje. Este accionar sobre las voces de los docentes y documentos, permitió el levantamiento de hallazgos y su correspondiente interpretación. Es de entrever que fue una investigación de corte cualitativa descriptiva con un enfoque etnográfico referido a una institución educativa en particular. En la entrevista con docentes si bien tuvieron un número de preguntas, no menos cierto es la canalización hacia la intención de los narradores, lo cual se fue perfilando en forma ejecutiva desde el sentir de los actores y el ejercicio hermenéutico de sentido. La propuesta investigativa gira entonces en torno a conocer la situación de las comunidades de aula y los procesos de inclusión; para lo cual se expone la caracterización del quehacer docente en la cotidianidad de su cultura de interacción y formación.; por ello es necesario obtener las miradas de los diversos actores involucrados sobre las estrategias puestas en escenas con el fin de evidenciar si hay un estado de inventario hacia una escuela democrática e incluyente.

**Palabras clave:** Derechos humanos, entrevistas semiestructuradas, propuesta investigativa, cotidianidad

### Abstract

The learning communities constitute a real possibility of emancipating not only the human person, but the set of traditional practices that still today 21st century pass through obscurantism. The role of the intellectual in education must transcend the office of executor of guidelines, to make way for a critical subject of such policies, according to Freire "Educators must question for whom and in favor of those who educate." Within the framework of the Human Rights approach, the research was conducted based on semi-structured interviews, as well as documentary analysis, linked to productions alluding to inclusion processes and learning communities. This action on the voices of the teachers and documents allowed the gathering of findings and their corresponding interpretation. It is to be expected that it was a descriptive qualitative research with an ethnographic approach referring to a particular educational institution. In the interview with teachers although they had a number of questions, no less true is the channeling towards the intention of the narrators, which was outlined in executive form from the feel of the actors and the hermeneutic exercise of meaning. The research proposal then revolves around knowing the situation of the classroom communities and the processes of inclusion; for which the characterization of the teaching task in the daily life of its culture of interaction and formation is exposed; It is therefore necessary to obtain the views of the various actors involved on the strategies put into scenes in order to show if there is a state of inventory towards a democratic and inclusive school.

**Keywords:** Human rights, semi-structured interviews, research proposal, everyday life

**Contenido**

Lista de tablas y figuras.....	10
Introducción.....	11
1. Planteamiento del Problema .....	16
1.1 Descripción del Problema .....	16
1.2 Formulación del Problema .....	19
2. Objetivos.....	19
2.1 Objetivo General.....	19
2.2 Objetivos Específicos.....	19
3. Justificación.....	20
3.1 Estado del Arte.....	22
3.1.1 Antecedentes Internacionales.....	22
3.1.2 Antecedentes Nacionales .....	33
3.2 Referentes Teóricos .....	37
3.2.1 Fundamentación de la Educación Inclusiva desde el Derecho. ....	41
3.2.2 Fundamentación de la Educación Inclusiva desde la sociología. ....	44
3.2.3 Fundamentación de la Educación Inclusiva desde la Psicología y la pedagogía.....	46
3.2.4 Las teorías que sustentan la investigación .....	47
3.2.5 La diversidad en la escuela .....	54
3.2.6 Las necesidades educativas especiales, específicas o personales en el aula .....	59
3.3 Marco Conceptual.....	63



3.4 Marco Legal .....	71
3.4.1 Políticas nacionales en educación y educación inclusiva .....	74
4. Diseño Metodológico.....	80
4.1 Ruta Metodológica.....	84
4.2 Resultados de Entrevistas .....	90
5. Discusión.....	142
6. Conclusiones .....	146
7. Recomendaciones .....	147
8. Referencias.....	148
Anexos.....	150

**Lista de tablas****Tablas.**

<b>Tabla 1.</b> Condiciones que favorecen la inclusión educativa.....	23
<b>Tabla 2.</b> Comparación entre las escuelas de integración y de inclusión.....	62
<b>Tabla 3.</b> Deficiencia, discapacidad y minusvalía según la CIDDM-1.....	67
<b>Tabla 4.</b> Clasificación de los factores con los que se asocian las necesidades especiales de los niños.....	69
<b>Tabla 4.</b> Flexibilidad curricular.....	85
<b>Tabla 5.</b> Leyes Colombianas para la protección a las personas con discapacidad.....	121
<b>Tabla 6.</b> Normograma legislativo. fuentes para una revisión histórica.....	126
<b>Tabla 7.</b> Análisis de normatividad, definiciones y retos futuros.....	139

## Introducción

La presente investigación se refiere al tema de la incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje como cultura institucional, atendiendo con ello a uno de los grandes retos que el gobierno nacional articula al quehacer de la educación; ello implica bajo las premisas de la carta del 1991, atender a la diversidad y pluralidad del estudiantado, apoyándose en el reconocimiento de los Derechos de cada estudiante, evitando de esta manera, las manifestaciones de exclusión y el uso de calificativos relacionados con discapacidad, lo que niegan la posibilidad de una verdadera formación integral. Bajo esa mirada, la comunidad de aprendizaje adquiere un papel protagónico en el sentido que todos sus miembros son convocados para visibilizar el quehacer de la escuela: Formación de la persona humana. Desde un referente de globalización en cada una de las dimensiones de la sociedad y por tanto, la educación como institución social en un Estado evaluador, se encuentra en una situación muy compleja, por un lado, se ha proyectado hacer de la educación colombiana, la mejor a nivel latinoamericano para el 2025; mientras que las cifras emitidas por entidades de evaluación tanto externas como internas, dan cuenta de resultados deficitarios, lo cual ha abierto el debate en cuanto al nivel educativo del estudiantado y la función del docente en torno a al proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior permite una interpelación permanente en torno a la función de la escuela dentro del discurso de los Derechos Humanos y la sociedad posconflicto, ¿ existe alguna relación entre inclusión y comunidades de aprendizaje en torno a resultados institucionales?, ¿son los estudiantes los que generan tal brecha de formación?, Por ello no gratuito el esfuerzo estatal para mitigar tanto el fracaso escolar como los problemas de marginación social; de allí que sea necesario apoyarse en las

condiciones de participación e inclusión como dispositivos conducentes a la visibilización de actores en las comunidades de aprendizaje. El interés de la investigación se fundamenta en las premisas constitucionales de 1991, la ley General de educación, ley 115 de 1994 y decretos tales como el 1421 de 2017, en donde se entiende que es la escuela una de las instituciones social claves e intencionales a través de las cuales se ha de articular la escuela y la sociedad como manifestación de inclusión. En el discurso de la Educación Inclusiva, si bien emerge el concepto de cobertura, en esencia lo que procura es que nadie quede por fuera de la vida escolar ya que para el Estado colombiano y por ende la escuela y con esta cada comunidad de aula, permite que sus miembros jueguen un papel al interior del grupo.

La ruta de la educación Inclusiva contiene unos principios filosóficos, axiológicos y pedagógicos capaces de mitigar los déficits que se presentan cuando en contexto se habla de discapacidad. Por tanto, la educación del siglo XXI, centrada en Desarrollo Humano, ha de caracterizarse en dinamizar las aulas en escenarios tanto de encuentros como desencuentros eminentemente inclusivos, donde cada actor pueda disfrutar de una educación de calidad a lo largo de la vida. Esto implica un esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa. Una de las estrategias tendientes a la configuración de procesos de inclusión en el ámbito educativo, está representado en las comunidades de aprendizaje, las cuales posibilitan la participación de todos sus integrantes, desde una lectura contextual y las necesidades de cada actor que buscan la transformación de las prácticas cotidianas desde un proceso articulado hacia la persona humana. (Ferrada & Flecha, Coll, Bustos & Engel, Gómez, Folgueiras, Ortega & Puigdellivoll, 2010. p.20)

Las comunidades de aprendizaje se constituyen en una posibilidad real de emancipar no solo a la persona humana, sino al conjunto de prácticas tradicionales que aún hoy siglo

XXI transitan por un oscurantismo. El papel del intelectual en educación debe trascender el oficio de ejecutor de directrices, para dar paso a un sujeto crítico de dichas políticas, al decir de Freire “Los educadores deben cuestionarse para quien y a favor de quienes educan”. En el marco del enfoque en Derechos Humanos, la investigación se realizó a partir tanto de entrevistas semiestructuradas, de igual manera con el análisis documental, articulado a las producciones alusivas a los procesos de inclusión y comunidades de aprendizaje. Este accionar sobre las voces de los docentes y documentos, permitió el levantamiento de hallazgos y su correspondiente interpretación. Es de entrever que fue una investigación de corte cualitativa descriptiva con un enfoque etnográfico referido a una institución educativa en particular. En la entrevista con docentes si bien tuvieron un número de preguntas, no menos cierto es la canalización hacia la intención de los narradores, lo cual se fue perfilando en forma ejecutiva desde el sentir de los actores y el ejercicio hermenéutico de sentido. La propuesta investigativa gira entonces en torno a conocer la situación de las comunidades de aula y los procesos de inclusión; para lo cual se expone la caracterización del quehacer docente en la cotidianidad de su cultura de interacción y formación.; por ello es necesario obtener las miradas de los diversos actores involucrados sobre las estrategias puestas en escenas con el fin de evidenciar si hay un estado de inventario hacia una escuela democrática e incluyente. Un factor común dentro de la lógica operativa de la escuela, en lo que corresponde al proceso tanto de encuentros como desencuentros en el aula, es que las mismas están llenas de estudiantes que son diferentes. Es decir, cada estudiante se constituye en un caso único e irreplicable, tanto con sus cualidades, roles y funciones. No menos cierto es que en el aula también existan estudiantes con necesidades especiales que pueden derivar de algún tipo de discapacidad y ello influye tanto en su aprendizaje como en la misma manera de interacción grupal. La intervención para este tipo de

asuntos alusivos a la “discapacidad” y por tanto a la exclusión, legalmente ya está normatizada, por ello no es gratuito que se hable de inclusión, participación y derechos. Siendo la escuela y con ella sus aulas, un lugar donde convergen este grueso de situaciones, es vital dentro de las sociedades democráticas velar por la persona humana y su realización como principio de dignificación. La inclusión vista de esa manera se refiere tanto a los procesos de aprendizaje como los de participación de todos y cada uno de los estudiantes. De allí que se haga énfasis sobre el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente para aquellos que evidencian vulneración, exclusión o rechazo tanto en el aula como en la misma institución educativa. Uno de los retos de la escuela en el siglo XXI es entonces atender la diversidad y pluralidad del estudiantado apoyados en los principios de la democracia y la participación que se sintetizan pedagógicamente en los encuentros que a nivel cotidiano se realiza en la escuela. La distribución de la red narrativa y problémica se realizó de la siguiente manera: Un primer capítulo que contempla a más de la descripción del problema, la formulación tanto del objetivo general como específico. A renglón seguido, puede leerse la pregunta de investigación y los soportes de pertinencia y valor agregado de la investigación; es decir la justificación. El segundo capítulo comprende toda una estructura analítica referente al marco teórico, es decir, la formulación de los soportes en el plano internacional, nacional y local que hacen apología a los procesos tanto de inclusión como de comunidad de aprendizaje. Comprende también este constructo un marco de referencias tanto normativos, como conceptuales que apuntalan la construcción del nuevo conocimiento situado. En ese orden de ideas, emerge un tercer capítulo, que hace alusión al diseño metodológico. Si bien es un diseño cualitativo que se desglosa con las acciones de los docentes en las comunidades de aula, no menos cierto es el valor que genera cada uno de los hallazgos en las voces de docentes o

informantes bajo un enfoque etnográfico. Esta declaración se considera para el levantamiento tanto de hallazgos como de discusión. Efectivamente el cuarto capítulo, comprende todo un ejercicio hermenéutico para dar paso a la discusión, las conclusiones y recomendaciones. Se cierra este capítulo dando a conocer las fuentes que arrojaron alguna luz para este constructo.

## Capítulo I:

### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1. Descripción del problema.

Si bien el concepto y la puesta en escena de una educación inclusiva no es nada nuevo dentro del esquema de las políticas estatales en Colombia, tampoco puede desconocerse el clamor de toda una sociedad moderna que clama por la atención a la diversidad; de allí que no es gratuito las movilizaciones de agencias y organismos internacionales que le han dado a esta trama una importancia crucial para todo el siglo XXI.

La educación inclusiva ha de entenderse como todo un proceso que involucra la transformación de las prácticas cotidianas de la escuela. Es decir, bajo la rúbrica de la inclusión, la intervención está tanto en el orden de la gestión institucional, como en el servicio de formación que se pone al servicio; ello supone una serie de aprendizajes para niños y niñas, que pertenecen a diversos grupos sociales y étnicos, grupos minoritarios, población rural, niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje o afectados por algún tipo de discapacidad. Sobre esa población que se ve afectada, la inclusión ha de ser la opción de intervención para brindarle la oportunidad de una formación pertinente.

Dicho de esa manera, la educación inclusiva puede entenderse como un Derecho y no una configuración de un agregado curricular sin impacto alguno tanto para sus actores directos como en la gestión organizacional de las escuelas. No puede constituirse en un asunto marginal, sino que su aprehensión y puesta en escena es un insumo crucial para lograr una educación de buena calidad para el Departamento del Magdalena. Máxime que la población referenciada en este proceso investigativo se encuentra inserta geográficamente en zona urbana y de allí la imperiosa necesidad de ir cerrando brechas



entre lo urbano y lo rural en materia de intervención y la consecución de una educación inclusiva con el propósito entonces de evidenciar equidad social y aprendizaje para toda la vida.

Si bien a nivel nacional, no se puede desconocer que Colombia ha logrado progresos significativos en el ámbito educativo, tales como procesos de cobertura e incluso en infraestructura; no menos cierto es que se deben adoptar tanto estrategias como métodos para atender situaciones reales como aprehensión de competencias básicas en lectura, escritura y aritmética e igualmente dar cuenta del proceso que recibe en el aula que ha de estar revestido de una formación con calidad. En el concierto institucional, más exactamente en la institución Juana Arias de Benavides y en la sede Rodrigo Vives de Andreis se evidencia el desconocimiento de la política de inclusión; ello es de suponer que es un efecto de la estructura tradicional por donde transita la escuela, pero además de ello tampoco se evidencia una manifestación de empoderamiento en la comunidades de aula para romper con ese viejo paradigma; es decir hacer de cada comunidad de aprendizaje una posibilidad tangible de transformación y cambio. Expresado en otros términos se desglosa la situación de la siguiente manera: Si bien hay una corresponsabilidad al momento de formar en educación, no menos cierto es que existe una política de inclusión que cobija a todos los miembros de la comunidad educativa; sin embargo, la puesta en ejecución de esta aún permanece marginada en la institución. Es decir, la operacionalización de la misma no ha logrado emanciparse, de allí que se pueda afirmar que la institución no está preparada para atender la diversidad, pues evidencia: Métodos de enseñanza bajo un esquema eminentemente tradicional, donde se desconocen tanto las necesidades como los estilos de aprendizaje.

En ese orden de ideas, si bien hay procesos de formación docente, el ámbito relacionado con los procesos de inclusión carece de impacto en la gestión organizacional, pues se

atiende a los aspectos cognitivos que puedan generar estadísticamente un resultado tangible en menor tiempo. Los planes de estudios contenidos en los Proyectos Educativos Institucionales carecen de flexibilidad e incluso de horizonte institucional; impera en los mismos una sobre carga cognitiva que al cruzarlo con las condiciones del mismo entorno, su intencionalidad de evidenciarlo en los estudiantes es utópica. En la discusión o discurso del docente de la institución en referencia, el mero concepto de inclusión como proceso de transformación y cambio, no hace parte de su cotidianidad, pues su dedicación estriba a generar el desarrollo de unos contenidos programados por la misma gestión organizacional.

En materia de participación de los padres en la institución, esta también es precaria. Parecería una manifestación cultural dentro del proceso de participación, que acuda la madre siempre y cuando la convocatoria no afecte el desarrollo de su quehacer familiar. Es decir, esta es una deuda que la misma institución tiene con todas y cada una de las familias. ¿Por qué no participan?, ¿Qué está haciendo la institución para involucrarlos?... La institución no cuenta ni con un procedimiento, ni con un sistema, ni con un personal que pueda tempranamente dar cuenta de aquellos posibles estudiantes que corren algún tipo de riesgo y por tanto puedan fracasar en su formación y a su vez como intervenir a cada uno de esos estudiantes.

Si bien se habla de la sociedad del conocimiento, se puede evidenciar que aun en la institución referenciada, un alto número de docentes no aprehenden las nuevas estructuras de mediación didáctica. Los nuevos códigos de comunicación como son el color, la imagen, el movimiento y el sonido, siguen bajo la mirada de la sospecha por su operacionalización en el aula y por tanto desconfianza en su aprehensión.

Un hecho no menos importante que se evidencia en la institución focalizada está relacionado con la infraestructura de aula. Si se considera que son niños de primaria los

que se atienden, las condiciones no son las más acogedoras para generar un clima favorable al aprendizaje y a ello se suma los materiales de trabajo, que también carecen de las condiciones de acogidas para el estudiantado.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Pregunta problema**

¿De qué manera, incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional escolar?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional escolar.

### **2.2 Objetivos específicos**

Identificar el estado situacional de las comunidades de aprendizaje en cuanto a los procesos de participación, flexibilidad e integración, desde una perspectiva humanista.

Analizar las practicas docentes en la relación enseñanza-aprendizaje que tributan a la calidad educativa del estudiantado.

### 3. Justificación

La elección de este insumo investigativo se alinea a los requerimientos institucionales que oferta la Universidad de la Costa CUC: Currículo y práctica pedagógica; pero también, a la necesidad de la autora para con este producto, una de las fuentes en investigación emerge con los intereses y necesidades de quien investiga, tal como lo señalaría Strauss y Corbin, (1990). En ese orden de ideas, es de anotar que el mismo quehacer docente permite tanto experiencias personales como aprendizajes productos de diversas interacciones: escenarios, actores, mediaciones, que permiten señalar estrategias que tributan a la justicia social en el ámbito educativo, en el aula, en la práctica de formación educativa; pero no es solamente la escuela quien asume tal responsabilidad, sino todos y cada uno de los actores e instituciones que se articulan desde una clara intencionalidad de gestión escolar en un proceso de corresponsabilidad para trascender la exclusión. Si bien las políticas públicas en el orden de la educación, legitiman la operatividad hacia las diversas aristas que emergen de una comunidad, no es el peso de la acción punitiva lo determinante para levantar una ruta de intervención en materia de inclusión, sino la emancipación y por ende transformación de las prácticas educativas formativas para todos; de allí entonces la necesidad de llevar a cabo ajustes necesarios dentro del sistema educativo para desarrollar la educación inclusiva, no solo a nivel de región, sino en todo el ámbito nacional tanto en orden pedagógico y curricular que permitan atender a todos los niños, niñas y adolescentes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación. De igual forma, como principio de dignidad humana y con indicadores a nivel global, también se plantea estar a tono con lo que en materia de inclusión puede tejerse en el mundo de la vida. Lo anterior implica que cada país abra el camino hacia la atención de personas que, por razones de tipo físico, cognitivo, emocional, sensorial, de raza, cultura entre otras, habían sido marginadas. El pretexto

pedagógico estriba en el reconocimiento de las realidades de una comunidad, de allí los sujetos que subyacen en dicho contexto, se constituyen en fuentes de primera mano cómo informantes de su realidad; ello es el insumo no solamente para la reflexión, sino para la construcción colectiva de aportes. Es decir, el pretexto investigativo se justifica por la participación de los actores y su dinámica para potencializar transformaciones en la escuela y hacer de los mismos centros inclusivos. De igual manera, las comunidades de aula que traducen en comunidades de aprendizaje se constituyen en dispositivos para combatir el fracaso escolar, ahora todos son corresponsables.

## Capítulo II

### 3.1. Estado del arte

#### 3.1.1. Antecedentes internacionales

De contextos y actores diferentes se hallaron investigaciones centradas en inclusión, temática que hoy día es de relevancia en educación, a continuación, algunos referentes:

Velásquez (2010) a través de la Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad nos expone su tesis doctoral “La importancia de la Organización Escolar para el Desarrollo de Escuelas Inclusivas” se enfoca dentro de la línea metodológica de la investigación evaluativa de mirada mixta y suscrita al estudio de casos. Presentando el diseño de evaluación global complementario propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985,1996) conocido como C.I.P.P. (Contexto-Entrada-Proceso-Producto). En esta investigación la autora analizó distintos centros educativos estableciendo las relaciones entre los elementos organizativos y el grado de inclusión educativa, se interesó en estudiar la organización escolar inherente a la integración educativa presente en algunas escuelas de Puebla México, así como también delimitar las opiniones e ideas de los propios protagonistas de este proceso con la intención de localizar los criterios de mejora que experimentan tanto instituciones como personas al confrontar los nuevos ideales con educación inclusiva y con las competencias requeridas para mejorar las condiciones educativas para la diversidad, más allá de la integración. (p.30)

Un cuadro de la autoría de Velásquez (2010) quien en orden cronológico ascendente muestra fórmulas que en su momento fueron adoptados y que favorecían la condición de inclusión en la escolaridad, entre estas se hace alusión a una de las categorías referidas a la presente investigación: “comunidades de aprendizaje”. (p.15)+

**Tabla 1.**

Condiciones que favorecen la inclusión educativa

<p><b>ACEPTACIÓN DE LA COMUNIDAD</b> Stainback, S. Y Stainback, W (1989)</p>	<p><b>Uno de los rasgos esenciales de la escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias como un valor y la respuesta a las necesidades individuales. El concepto de comunidad viene definido por la consideración que se realiza con respecto a los alumnos en general; esto implica el ser bienvenidos, atendidos y valorados como miembros de la comunidad sean cualesquiera sus características. Sentimiento de comunidad</b></p>
<p><b>LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES</b> Gardner (1995)</p>	<p>Cuestiona que la conceptualización tradicional del conocimiento, la aptitud y el intelecto sean adecuados y eficaces. Se basa en la suposición de que, coexisten distintas formas de inteligencias para crear una constelación de habilidades en cualquier tipo de inteligencia: lingüística, lógico matemático, músico espacial, corporal kinestésica, inter-intrapersonal.</p>
<p><b>LA AGRUPACIÓN FLEXIBLE</b></p>	<p>Los grupos formados, según criterios de heterogeneidad, han fundamentado la agrupación sobre criterios de diferencias existentes entre los alumnos. Los grupos se conforman con alumnos de diferentes habilidades y capacidades cognoscitivas. Consiste en reorganizar la</p>

**Oliver (1993)** estructura de grupos/clase durante determinados períodos de tiempo de la jornada escolar, relacionando contenidos, modalidad de instrucción y características de los alumnos. Esta fórmula organiza a los chicos en nuevas estructuras grupales en función de su nivel académico y de las distintas áreas del currículo.

**EL CURRÍCULUM COMÚN Y DIVERSO** Si queremos que las escuelas sean para todos, debe existir un único currículum para una educación básica y común en el que todos los alumnos participen al máximo posible; en consecuencia, la evaluación se formulará en función de ese Currículum.

**Angulo (1994)**

**GRUPOS DE COLABORACIÓN ENTRE ADULTOS Y ESTUDIANTES.** Hay varias razones para que los estudiantes colaboren con los adultos: 1° los estudiantes representan una buena fuente de información fresca, creativa y entusiasta; 2° Los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento con alto nivel del cómo, cuándo y cómo aprenderían. 3°. Colaborar con los adultos apoyando a otros estudiantes ayuda a reforzar la ética y práctica personal y social.

**Thousand (1997)**

**ENSEÑANZA PRÁCTICAS ADAPTADAS** Este principio se fundamenta en la utilización de estrategias prácticas de aprendizaje que sean efectivas para todos los alumnos. Los modelos de aprendizaje cooperativo en grupo, las estrategias de aprendizaje con el compañero y la enseñanza basada en la experiencia constituyen formas de institución mediada por los compañeros.

**Thousand (1997)**



---

	<p>La enseñanza adaptativa se ajusta a los objetivos de una educación para todos, pero para que se logre es necesario diversificar o adaptar el currículo en función de las características individuales de los alumnos</p>
<p><b>EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA</b> <b>Coll (1999)</b></p>	<p>La concepción constructivista se organiza en tres ideas fundamentales: el alumno como responsable de su aprendizaje, la actividad mental constructiva y el papel del docente orientando y guiando los procesos de construcción del conocimiento del alumno con el saber colectivo. El constructivismo trata de conjuntar el cómo y que, de la enseñanza, es enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados</p>
<p><b>APRENDIZAJE DIALÓGICO</b> <b>CREA (1999),</b></p>	<p>Es la interacción de diferentes grupos en diversos escenarios, incluida el aula, siguiendo los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario.</p> <p>El aprendizaje dialógico se organiza en siete principios que construyen el marco en el que actúan las comunidades de aprendizaje y guían sus procesos educativos globales y concretos en todos los ámbitos, estos principios son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental,</p> <p>creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.</p>
<p><b>BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y</b></p>	<p>Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en</p>

**PARTICIPACIÓN** todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se  
**Booth y Ainscow** inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las  
**(2002)** prácticas escolares que minimizarían las dificultades  
 educativas para todo el alumnado. Se reconceptualiza el  
 término de necesidades.

Este concepto no etiqueta porque las barreras están sobre el  
 contexto (cultural, político, organizativo y práctico) y no  
 sobre el alumno.

---

**ÉXITO PARA** Se diseño para estudiantes de escuela primaria y se centra en  
**TODOS1** prevención y la intervención temprana intensiva en posibles  
**Johns Hopkins** problemas de aprendizaje, y aborda los problemas de  
**(2001)** aprendizaje a través de tres frentes: la instrucción de alta  
 calidad a partir de preescolar, la escuela y los vínculos  
 familiares; tutoría entre iguales entre estudiantes de primaria  
 que tienen dificultades con la lectura.

Un elemento clave para esto es el aumento de Logro  
 Académico

Éxito para todos (Success for All) es un programa integral  
 que comenzó en 1987, en Baltimore, en una cooperación  
 entre Johns Hopkins University y el Departamento de  
 Educación de la ciudad para trabajar en escuelas de muy  
 bajo rendimiento y muchos problemas de convivencia y  
 conflictos.

---

**CALIDAD EN LA** Es un concepto polisémico, multidimensional y  
**EDUCACIÓN** contextualizado. Se caracteriza por su capacidad para: Ser

**Climent Giné (2002)** accesible a todos los ciudadanos; Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales; Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas; Participación donde TODOS se sientan respetados y valorados; Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad; Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar de los profesionales.

---

**EDUCACIÓN BASADA EN OPORTUNIDADES PARA TENER RESULTADOS Arnáiz (2003)** Los principios básicos de esta condición son: 1) Claridad de enfoque, toda la comunidad tiene claro cuáles son los objetivos 2) Expandir la oportunidad, reconoce que los estudiantes aprenden de formas distintas, a diferentes velocidades y que se necesitan varios métodos y contextos 3) Consiste en reconocer que todo estudiante es “capaz de hacer bien cosas significativas” 4) Definir el Currículum en áreas del conocimiento, habilidades amplias y resolución de problemas, desarrollo personal y nuevos campos de conocimiento.

---

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Flecha(2004)** Es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas. Las comunidades de aprendizaje se basan en el aprendizaje dialógico, se plantea la igualdad educativa y la mejora de la convivencia mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el

---

aula.

---

*Nota “La importancia de la Organización Escolar para el Desarrollo de las Escuelas*

*Fuente: Velásquez, (2010) Inclusivas pág. 62. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.*

A partir del anterior esquema, se propone en la presente investigación, considerar la adopción, adaptación y renovación del perfil de trabajo institucional hacia la inclusión basado en las comunidades de aprendizaje.

En ese orden de ideas, es clave también los planteamientos de Valenzuela (2016) en su tesis Doctoral de la Universidad de Granada titulada “La Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior Chilena, Factores Favorecedores y Obstaculizadores para su Acceso y Permanencia” destaca como principales resultados y sugerencias: a) Persisten obstáculos para lograr la inclusión Superior de Chile sugieren mejoras a los sistemas de acceso y permanencia y coordinación de los programas de apoyo, b) Se requiere apoyo institucional para el bienestar psicosocial de los estudiantes con discapacidad en los que se evidenció mayor vulnerabilidad emocional respecto a otros sin discapacidad evidente, c) Se sugiere educar al estudiantado en inclusión para generar actitudes positivas y mejorar el contacto convivencia y participación. La inclusión permite reflexionar respecto a metodologías, prácticas pedagógicas por lo que su investigación y fomento genera beneficios a la comunidad en general. José María Fernández Batanero y Antonio Hernández Fernández (2013), de España presentan el artículo sobre: Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. Cuyo objetivo es conocer, describir y explorar competencias y/o prácticas utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo, relacionadas con buenas prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva. Optan por un diseño de investigación de

estudios de casos, analizaron las percepciones de los directores, equipos directivos y profesionales de la educación de tres centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, seleccionados dadas las características de las sedes educativas. Las técnicas que utilizaron para recoger la información fueron el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Entre las conclusiones destacamos la importancia de la competencia para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro.

Rojas (2013), autora de *Inclusión/Exclusión de los Escolares con Necesidades Educativas Especiales*. Tesis presentada para obtener el grado de Magister en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad con la Universidad de Chile, la investigación analizó la legislación vigente y discursos políticos, cómo estas dan cuenta de la inclusión/exclusión de los escolares con NEE, la forma como se introducen en las organizaciones y la construcción de una matriz decisional que describe el tema mencionado en la operacionalización del sistema educativo. Del trabajo se destacan las consideraciones: La lógica estandarizadora, el manejo recursivo de la prueba estandarizada SIMCE y la hegemonía de este dispositivo para conceptualizar y operacionalizar el constructo de calidad educativa que se transcribe en proyectos educativos que son amoldados por las organizaciones educativas para satisfacer las expectativas, puesto que los resultados se transcribirán en procedimientos que establecen recursos económicos, valoración de las políticas educativas y los programas de mejoramiento educativo y posiblemente intervendrán en las decisiones de selección y admisión del estudiantado procediendo con rígidos y selectivos criterios de selección y acrecentando la probabilidad de sufrir exclusiones; desviándose de esta manera de la “igualdad de oportunidades” prescrita por el sistema legal . Lo que se traduce a

diagnosticar e investigar con nuevos mecanismos e instrumentos que incluyan competencias evaluables acordes a lo que significa una educación inclusiva que tenga en cuenta la diversidad. El autor expresa que durante el proceso de revisión de investigaciones publicadas y del propio proceso de investigación se notó la importancia otorgada a las variables ingreso socioeconómico y capital cultural como criterio preponderante para exponer el fraccionamiento del sistema educativo inclusive para explicar los resultados de las pruebas estandarizadas.

En México, Pérez (2008) en su trabajo “La inclusión educativa y los alumnos sin discapacidad” (p.26) y a través del método estudio de casos pretendió sin llegar a generalizaciones tener un acercamiento a una realidad puntual que irradia elementos para un análisis en el programa de inclusión de la escuela Lancaster y para otras comunidades con experiencia similar, cuyo objetivo general fue el identificar las opiniones y perspectivas de alumnos sin discapacidad ante la implementación de un programa de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual iniciado hace ocho años en la escuela en mención. Para el análisis de los resultados establecieron cinco categorías: La construcción del concepto de discapacidad de los alumnos regulares, valoración de la experiencia como grupo, y según su generación, aprendizajes individuales, dificultades del proceso inclusivo, sugerencias para mejorar el programa. Las dificultades que expresan los hallazgos giran en torno a la transición de primaria a secundaria, de la niñez a la adolescencia; de igual modo, la mayor intensidad horario, el número y cambio permanente de docentes en la jornada, los que en parte no están capacitados para brindar un servicio educativo inclusivo o que la promueva.

La investigación como estudio de caso señala que se carece de programa de inclusión para una secundaria regular, por lo que para la etapa “adolescente” se requiere de especificaciones en los objetivos, estrategias; además se sugiere el diálogo y

concertaciones y reflexión colectiva entre los implicados, valorar la riqueza de la diversidad y estimular la apertura de programas similares.

La diversidad en el aula, “Construcción de significados que otorgan los profesores de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana” es el título de la Tesis para optar al grado de Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa con la Universidad de Chile cuya autora Blanco, P.(2008) tuvo el propósito fundamental de comprender esos significados e identificar elementos de apoyo y de interferencia en el trabajo con la diversidad desde la perspectiva de los consultados. De hecho, es un estudio de tipo cualitativo que produce datos descriptivos del problema de investigación.

La investigación de Arias; Arraigada; Gavia, Lillo & Yanez (2005) para titularse en la Universidad de Chile se enmarca dentro del paradigma cualitativo, la cual se realizó a través de un estudio de caso en un establecimiento educativo de la comuna Peñalolén de Santiago de Chile tuvo como objetivo Conocer la visión que tienen los profesionales del área de educación y alumnos/as en relación a la integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales. El método utilizado para la recolección de la información fue entrevistas semiestructuradas, con esta técnica analizaron los discursos emitidos por los informantes. (p.34). De acuerdo con los profesionales que participan en el proceso de integración a pesar de entender el fin que persigue la integración y la educación para la diversidad en su visión influyen elementos relacionados con su experiencia en la academia y en lo laboral. Según los autores algunos de los factores que incurren en desatención a la necesidad educativa son: la motivación docente, exigencias de las partes, seguimiento al proyecto, número de estudiantes con NEE por aula, dificultad para comprensión y comunicación con los

niños con características que sugieren mayor atención, escasa planificación curricular y extracurricular, pocos espacios y oportunidades de participación en actividades pedagógicas diarias grupales, u otras situaciones áulicas.

La integración e inclusión escolar de los niños con síndrome de down, título que recoge el trabajo de fin de grado en la Universidad de Valladolid de Rodríguez (2009) quien parte de la premisa de que profundizar en el conocimiento ayuda a mejorar la respuesta e intervención sistemática y programada del docente para generar aprendizaje y participación de estos niños en las aulas ordinarias, plasma además la importancia de que el docente conozca las características y tratamiento para rehabilitación, integración y participación de estudiantes con estas características para el manejo adecuado de estas necesidades educativas en la convivencia escolar. Brinda este constructo uno de los elementos claves que enfrenta el docente y como intervenir cuando en el aula tenga un estudiante que presente una ausencia o limitación que incida con su aprendizaje. Que hacer para que el mismo no quede por fuera de un proceso de inclusión. Obsérvese que ello es uno de los requerimientos solicitados por buena parte de los docentes independiente del escenario geográfico.

Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿Coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?, es el título que ostenta la tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Currículum y Comunidad educativa de la Universidad de Chile cuya investigadora Vega (2005) enmarca en el paradigma de base cualitativo con un enfoque descriptivo-interpretativo, por medio de estudios de casos. Las técnicas para recoger la información fueron: observación participante de tipo etnográfica, entrevista en profundidad, un cuestionario para datos relacionados con las actitudes del colectivo. La credibilidad se realizó a través de la triangulación metodológica y la teórica utilizando la



fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico. El autor infirió que los docentes estudiados presentan un discurso incoherente con sus prácticas que devela ser homogeneizante.

El docente focalizado evidencia falta de reconocimiento sobre el problema; sin embargo, consciente de que tiene ciertos conceptos relacionados con el tema o se deduce una aparente comprensión del discurso y lenguaje específico de integración y nula o escasa información sobre necesidades educativas especiales relacionadas con un deber ser más que con un saber ser lo que implicaría situación de violencia simbólica (Bourdieu, 1999.p.26) que desencadena en discriminación, exclusión o negación del otro concretizado en estigmatizaciones, descalificación o desvaloración , negativas o estereotipaciones que según el autor exigen acciones correctivas y remediales.

### **3.1.2. Antecedentes nacionales.**

De igual modo teniendo en cuenta el trabajo desarrollado en los años 2012 y 2013 un proyecto de investigación acción en la institución educativa del corregimiento de Yarima, ubicado en el departamento de Santander, Colombia, en el límite entre los municipios de San Vicente de Chucurí y El Carmen de Chucurí. Se levanta un proyecto de investigación, cuyo objetivo fue formular e implementar una propuesta para el mejoramiento de la calidad educativa en el Colegio Integrado Yarima, contando para ello con toda la trama de lo que es una comunidad de aprendizaje. En esencia se señala que el éxito de todo proceso de intervención escolar radica en hacer parte con funciones y roles a todos los miembros de la comunidad educativa. Serán cada una de las dimensiones del centro o las dependencias a intervenir, luego de un proceso de evaluación para generar los procesos de mejora y trascendencia institucional. La importancia de esta investigación consiste en la pertinencia para articular los procesos de inclusión y las comunidades de aprendizaje.

Otras investigaciones relacionadas con esta categoría son las de Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015) de la cual surgió el artículo titulado “Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia”, publicado en la Revista Scielo, cuyo objetivo fue articular el esfuerzo de los miembros de la comunidad alrededor de actividades de mejoramiento de la calidad educativa en una institución educativa colombiana, situada en un entorno social y cultural que dificulta la prestación del servicio educativo. Asumieron el concepto de “comunidades de aprendizaje” como proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases. En cuanto a metodología adoptaron la investigación acción siguiendo las siete fases metodológicas para la transformación de centros educativos a “comunidades de aprendizaje-CA, a saber: sensibilización, toma de decisiones, sueño, análisis contextual y selección de prioridades, planificación de aspectos a transformar, formación de familiares y grupos interactivos. Los resultados de la investigación muestran que las estrategias empleadas les permitieron a los investigadores identificar las principales necesidades en la institución, propiciar un proceso participativo de la comunidad educativa, y fortalecer la relación entre el saber cultural de toda la comunidad y el saber académico.

Otra producción no menos importante es la de Barrios; Orrego; Ramírez & Serna (2015) tuvieron como objetivo general conocer cómo el proceso de enseñanza – aprendizaje desde el enfoque Escuela Nueva, favorece o no la inclusión en el Centro Educativo Rural “Morelia” del municipio de Concordia, la investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo con el trabajo de campo realizado por discentes de la

Universidad de San Buenaventura seccional Medellín, en el cual se hace una explicación sobre cómo el factor rural se ha visto seriamente afectado por un sistema educativo que rige por igual sin garantizar una educación eficaz con los mismos beneficios para todos, se evidenció la poca gestión de los directivos y la falta de compromiso en los sectores rurales concluyendo que debe considerarse la inclusión educativa como un factor principal para favorecer los principios de diversidad.

Las investigadoras Beltrán y Gómez (2016) optando por el título de Magister en Educación con la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá, en su tesis describen los procesos de Gestión Curricular para la Educación Inclusiva de dos Instituciones Educativas Distritales IED de Bogotá. Ostentan una metodología de investigación cualitativa de corte descriptivo y el método estudio de caso. Con las técnicas de entrevista, grupo focal y análisis documental realizaron análisis e interpretaron resultados con las categorías de Políticas Inclusivas, Currículo Inclusivo y Prácticas Pedagógicas en el Aula. Además, emergieron tres categorías: accesibilidad física, rol de docente y gestión en aula. Concluyen que es necesario disminuir la brecha entre el marco teórico, la normatividad y las prácticas reales inclusivas, el reconocimiento de los derechos de la niñez y juventud sobre las condiciones de vulnerabilidad, la necesidad de trabajar en equipo, ajustar la evaluación con bases equitativas y de justicia, el determinante rol del docente en el aula, permear las prácticas pedagógicas con el juego, la lectura y el trabajo colaborativo.

Hernández (2015) como producto de la investigación titulada: Sistematización de la experiencia del consultorio jurídico virtual para personas con Discapacidad, escribió el artículo “El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de los Derechos”, cuyo objetivo fue abordar el análisis del concepto de discapacidad y su transformación. Parte de los antecedentes históricos y normativos que fundamentan el

estado de derecho que es el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujetos de derechos del mismo modo orienta y pretende el entendimiento del porque no debe existir negativas a estos en sus derechos adquiridos y servicio preferencial. (p.64)

Flórez y Serna (2013) en su trabajo de grado Intervención pedagógica para la inclusión escolar de niños que presentan necesidades educativas especiales presentado a la Corporación universitaria Lasallista corresponde a un proyecto de intervención que se llevó a cabo en el Preescolar Carrizales, institución de carácter privado ubicado en el sector del Escobero en el municipio de Envigado, Antioquia. Dentro de los procesos desarrollados concluyeron que la observación y caracterización del grupo es la base sobre el cual se deben plantear estrategias que favorezcan el manejo de las necesidades educativas, pro desempeño en un contexto inclusivo.

Medina (2013) en su trabajo “Proceso de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva” (p.65) investigación requisito para obtener el título de Magister en Educación con la Universidad del Tolima tuvo como objetivo general a partir de una investigación documental, determinar cambios pedagógicos, lineamientos y procedimientos necesarios que implican la implementación de un proyecto de inclusión. En cuya conclusión la autora enfatizó en la importancia del grado de compromiso de los docentes quienes deben al asumir la responsabilidad romper paradigmas tradicionalistas, aceptar que el hecho de enseñar en aulas heterogéneas es sinónimo de dedicación sin esta toda capacitación al respecto sería infructuosa. Toda escuela en proceso de inclusión debe cumplir con el objetivo de unificar conceptos y criterios entre directivos y docentes para evitar confusiones, inadecuadas prácticas educativas, modificar y adaptar la inclusión curricular y pedagógicamente dentro del Proyecto Educativo Institucional lo que sugiere la conformación y participación de

grupos de trabajo que involucren a toda la comunidad educativa encargándose del diseño, puesta en marcha, veeduría y cumplimiento de este.

Cerón (2015) en su investigación “Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander Sede Campestre” como requisito para obtener el título de Especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación de la Universidad Libre en Bogotá, optó por la metodología investigación acción, de tipo descriptivo, enfoque mixto, recolectaron la información con entrevistas estructuradas, diario de campo, análisis documental. Después del análisis de las experiencias en sede campestre se encontraron debilidades en la metodología implantada por la institución y la falta de un currículo adaptado a las necesidades de los estudiantes, lo cual impide una formación integral e incluyente. La IED General Santander contiene en su modelo de gestión parámetros claros sobre la intervención con estudiantes y familias, pero falta crear e implementar estrategias de trabajo significativas que conlleven a cumplir con los objetivos de dicha gestión, además las condiciones de infraestructura, recursos y profesionales de apoyo no existen o son deficientes, bajo los parámetros que dicta la norma.

Quintanilla (2014) en su tesis de naturaleza cualitativa “Un camino hacia la educación inclusiva: Análisis de normatividad, definiciones y retos futuros” presentada para optar al título Magister en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, tuvo como objetivo general identificar las conceptualizaciones que subyacen de la ley 1618 de 2013 y concluir si se reflejan a las aspiraciones de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad ratificada en Colombia mediante la Ley 1346 de 2009. En esta investigación la autora retoma la adaptación de Moreno (2007) a la propuesta de Turnbull & Stowe para el análisis de la normatividad en discapacidad lo que facilitó el estudio de la Ley 115 de 1994 (Ley

General de educación) y la Ley 1618 de 2013, además presenta la terminología y percepciones de los docentes de colegios públicos rurales para referirse a la población, educación inclusiva y normatividad, finalmente la autora aporta un normograma de Colombia del año 1994 al 2013; una contribución conceptual y consideraciones para ulteriores reglamentaciones.

Santana y Mendoza (2017) para optar por el título de Magister en Educación desde la Diversidad con la Universidad de Manizales llevaron a cabo la investigación “Procesos de Inclusión en Instituciones Educativas del Municipio de Neiva” cuyo estudio se orientó con la pregunta ¿Qué caracteriza los procesos de inclusión orientados por la secretaría de educación del municipio de Neiva con el fin de implementar las políticas nacionales de inclusión? El valor agregado de esta investigación radica en la pertinencia de las políticas públicas, los criterios para su operatividad, el alcance de estas a partir de las necesidades de una población civil que identifica sus derechos. Si bien existe una normatividad tanto para la mejora estructural de las instituciones educativas, al igual que para los procesos de inclusión, no es la norma monolítica la que determina el éxito de estas, es la movilización de actores la que genera el éxito.

Padilla (2011), de Usaquén Bogotá, en su escrito “Inclusión educativa de personas con discapacidad, describir la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad en tres establecimientos educativos de Bogotá de acuerdo con la normatividad existente”. (p.76) Materiales y método: Estudio tipo encuesta de corte transversal en docentes de tres colegios públicos de la localidad de Usaquén, en Bogotá. Utilizó un instrumento auto diligenciado con preguntas tipo Likert, aplicado de forma voluntaria, confidencial y anónima a docentes de cada institución. Los instrumentos fueron ingresados a una base de datos, y realizó análisis con frecuencias simples, porcentajes y puntajes obtenidos en el cuestionario. En

la conclusión: El tópico de la discapacidad es heterogéneo y esto se representa en la apreciación diferencial de los docentes respecto a su preparación para atender diferentes problemáticas. Los docentes están escasa o nulamente preparados para esta población y ello puede incidir en la inclusión escolar. Aunque las leyes, normatividades, evidencian una evolución en la terminología sobre discapacidad y muestran un apoyo al tema en los ámbitos nacional e internacional, todavía existen vacíos para incluir con calidad, eficacia y pertinencia educativamente a esta población.

Hurtado y Agudelo (2014) en su artículo: Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia, presentan un análisis respecto a la educación inclusiva de las personas con discapacidad y refleja la importancia de la educación y de la igualdad de oportunidades para todos y todas. Según las estadísticas el porcentaje de personas con discapacidad que logran sus objetivos de aprendizaje es mínimo con respecto al mismo número de personas sin discapacidad. De igual forma se observa que los docentes deben tener mayor formación y desarrollo profesional sobre la educación hacia las personas con discapacidad, pues la mayoría de ellos no se sienten capacitados para educar a este grupo poblacional; por otra parte se detalla la tarea social que tiene la escuela más allá de su infraestructura, en el derecho de igualdad y el manejo práctico-conceptual de diversidad; en última coacción, en este artículo se referencia la leyes educativas Colombianas para personas con discapacidad.

### 3.2 Referentes teóricos.

En la esfera del ámbito educativo para el siglo XXI, se evidencian cambios emergentes que se traducen en el hecho de buscar nuevos códigos para poder leer la realidad, pues el mundo cambia a una velocidad vertiginosa, tal es el hecho de la educación inclusiva, la cual independiente de la diversidad cultural, origen, estatus, nivel de formación, entre otras, se señala que todos los actores deben tener las mismas oportunidades en todos los tipos de escuela.

En las dos últimas décadas, la atención de los estados ha girado en torno al paso de la seguridad de entornos educativos a garantizar la integridad de la persona humana, de allí que cada centro de educación procure en su política de gestión, la creación de escenarios inclusivos, ello implica entonces viabilizar el acceso a condiciones de igual al sistema, respeto, atención en la diversidad, comprensión y atención a la diferencia, trascender las Necesidades Educativas Especiales, a las Necesidades Educativas Personales, entre otras.

Al hablar de educación inclusiva suele relacionarse con la configuración de sociedades inclusivas; si bien el paso es complejo por múltiples factores, siendo uno de ellos la estructura mental, no menos cierto es que no se puede negar que habitamos un mundo globalizado, donde la sociedad civil tiene una enorme responsabilidad al lado de las instituciones de formación, como es el hecho de darle un valor a la misma diversidad humana y fortalecer las diferencias individuales.

La educación se constituye en derecho que adquiere todo individuo para desarrollarse en sociedad, pero no de cualquier modo, es una formación con el otro en su dignidad humana, es decir es un derecho humano para todas las personas sin excepción alguna. Lo anterior implica de tal derecho no solo garantizar el acceso, sino que lo que de ella se



demande y construya sea de calidad, garantizando los principios de la formación humana; el derecho a aprender y a desarrollar los diversos talentos y capacidades de cada individuo en consonancia con las Necesidades Educativas Personales.

Bajo esta mirada, el siglo XXI y su accionar de globalización, se constituye antes que en un problema de discusiones bizantinas, en una oportunidad que bajo un sentido eminentemente crítico, evidencia que la aldea está habitada por una diversidad de actores e intereses que enriquece la cotidianidad y de la cual se producen tanto encuentros como desencuentros productos del mismo ser humano; sin embargo el reto para enfrentar esta incertidumbre consiste en responder con eficacia a las necesidades que demanda la educación en su complejidad de la diversidad humana.

Construir una sociedad y con ella una educación y escuela inclusiva, no un proceso sencillo que se trabaje solamente bajo una perspectiva de política pública. El hecho sirve por que legitima las necesidades de la población, pero no se puede desconocer la historia de América Latina en cuanto a lo que ha significado desigualdad y aun hoy siglo XXI se evidencian manifestaciones de exclusión: pobreza, ingresos, formación escolar, entre otros, tal como lo reporta los indicadores de desarrollo humano. Sin embargo, la resiliencia del pueblo latinoamericano, con deseos de emancipación para la consecución de una inclusión, requiere de un proceso de educación incluyente, donde las comunidades de aprendizaje se constituyan en escenarios de participación y consensos que trascienda el código de cobertura por el de calidad sin ningún tipo de discriminación.

### **3.2.1. Fundamentación de la Educación Inclusiva desde el Derecho.**

Si bien la idea de la educación como derecho tiene un fundamento jurídico, como consecuencia de la irrupción de los estados modernos, no menos cierto es el carácter de

derecho social que empieza a transitar. Podría señalarme que la educación como construcción moderna se constituye en un dispositivo de alienación para los estados, o si se quiere bajo las concepciones de Foucault, de formalización que respondería a, ¿Qué necesita el estado en ese momento?, ¿Qué tipo de ciudadano formar?, ¿a qué tipo de sociedad responde esa formación?, ¿Cómo forjar el carácter? Son muchos interrogantes que de manera crítica podrían debatirse, pero no es este el contexto para ello. Sin embargo, lo que sí se puede afirmar es que la mejor expresión de educación como derecho humano se encuentra en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, artículo 26 que señala:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

A modo de resumen, puede entonces citarse que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Art. 1).

Los derechos contenidos en la Declaración, tales como: el derecho a la no discriminación, la libertad de movimiento, privacidad, condiciones justas y favorables en el trabajo, participación en la vida cultural, a una igual protección ante la ley, entre otros-, están basados en el individuo. Si bien los derechos humanos carecen de valor jurídico, Petrus (1997); no menos cierto es que lo mismos se constituyen en referentes para el diseño de políticas públicas.

En Colombia, la educación inclusiva es un proceso que está jurídicamente direccionado y expresado en el artículo 13 de la Constitución política, en el que se plantea:

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.”

Otros referentes que le dan soporte de legitimación al proceso de inclusión se evidencian en la declaración de los artículos 67 de la carta magna, cuando afirma que:

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura...”

De igual forma el artículo 44:

“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión”.

A renglón seguido, el artículo 47, señala que “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”

Del mismo modo, no se puede desconocer leyes tales como: 361 de 1997, 762 de 2002, 1145 de 2007, 1346 de 2009, 1616 de 2013, 1818 de 2013 y el decreto que recientemente empezó a divulgarse en Colombia, como es el 1421 de 2017.

La esencia de la constitución política de Colombia desde 1991 es básicamente inclusiva y se propuso en el ámbito educativo a más de la cobertura para generar la posibilidad de acceso de todos los niños, niñas y jóvenes al sistema pero que la misma sea de calidad y de allí su inminente necesidad de desplegarla en la cotidianidad de la formación educativa, de lo que la escuela construye, de la interacción de los actores y de la trascendencia de la inclusión a otros escenarios de la sociedad.

### **3.2.2. Fundamentación de la Educación Inclusiva desde la sociología.**

La educación y con ella la intencionalidad de formación sobre los actores, no puede reducirse a una mirada reduccionista. Por ello, para darle un rigor científico, es tan importante la pedagogía y su estatus epistemológico, como las lecturas de contexto, donde psicología, sociología, antropología, ente otras...interviene este proceso complejo. La articulación entre educación y sociología no es nada nuevo, pero la misma adquiere una importancia significativa cuando en todo discurso educativo se expresan categorías tales como: sociedad del conocimiento, globalización, nuevo orden mundial, nativos digitales, redes de comunicación y mediación. Subyace en la intencionalidad de formación razones de carácter moral, social e incluso político. Ejemplos en la historia sobre esta afir-

mación abundan en la literatura; desde las mismas concepciones relacionadas con el género hasta la apertura a procesos emancipatorios, tales son los casos de Freud, Piaget, Erikson, en contraste con Nietzsche, Kant, Cortina, Nussbaum...

Desde la doctrina de Derechos Humanos, por donde transita la educación en Colombia la misma ha de tener una corresponsabilidad social, es decir todos y cada uno de los actores ha de asumir un rol en la complejidad de la formación humana. El escenario colombiano, es muy especial y rico en diversidad, con una dinámica regional de centro periferia que antes que generar diferencias, es la oportunidad para crecer desde la misma. Por ello, no es gratuito que el país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños, pero que, a su vez, sus actores sean capaces de comprender la diferencia, recrearse en la tolerancia como cultura institucional, expresarse como facultad eminentemente racional de comunicación y cotidiana de encuentro y desencuentros.

De esta manera, la escuela y su gestión de formación ha de tributar a una escuela que aprende e incluye. La aprehensión de este nuevo paradigma se evidencia en el currículo, en las mediaciones didácticas, en la interacción de actores, en la puesta en escena de un conjunto de valores construidos socialmente, al decir de Arnáiz (2005) “lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado” (p. 43).

### 3.2.3. Fundamentación de la Educación Inclusiva desde la Psicología y la pedagogía.

Si bien se habita en la aldea global, no menos cierto es la realidad de lo regional y lo local. Es en esa frontera donde la escuela se reinventa y valora la diversidad. Es inadmisibles la exclusión de un estudiante. Los encuentros y desencuentros en la escuela ha de generar la creación un clima escolar donde cada actor es aceptado, acogido y apoyado, todos cuentan, pues poseen distintas habilidades y desempeñan diferentes funciones.

Bajo los planteamientos de Satinback y Stainback (1988, p.11), “ el objetivo de las escuelas inclusivas consiste en garantizar que todos los alumnos-los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en situaciones de riesgo-sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para su aprendizaje satisfactorio”. Se desprende de la afirmación anterior, la imperiosa necesidad de transformar las prácticas educativas por cada uno de los actores sociales que confluyen en la escuela.

Por ello no es gratuito la función social de la escuela: “Aquí no solo no se desarrollan, sino que sistemáticamente se atrofian las fuerzas del niño (...) Esta escuela aumenta la psicología del separatismo, en toda su naturaleza es antisocial y educa el espíritu antisocial. Solo la reforma radical de toda la educación en general proporciona una salida. (VYGOSTKY, 1995, p. 98)

En ese orden de ideas, también puede leerse las implicaciones y trascendencia de la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994): Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño,

más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad. (UNESCO, 1994, p.60)

Desde esta perspectiva pedagógica la educación inclusiva se asienta en el enfoque constructivista, facilitando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo. El constructivismo plantea que el sujeto no es un simple producto del contexto, ni es resultado de sus estructuras internas, sino una construcción propia que se va gestando día a día.

En articulación con el desarrollo humano, los elementos pedagógicos y psicológicos, se extrae que, en el constructivismo, el conocimiento es interpretativo y debe desarrollarse en los contextos sociales de las comunidades y los intercambios comunicativos. “Significa una nueva filosofía de la educación y la creación de una nueva cultura. Por lo tanto, la educación procura que el alumnado construya sus propios significados culturales.”

#### **3.2.4. Las teorías que sustentan la investigación.**

El tema de la inclusión para los profesores de una institución educativa genera la necesidad de conocer y comprender los procesos sociales de reconstrucción, de significados de la realidad cotidiana, donde los actores interrelacionan, creando pautas de habituación y sedimentación de prácticas pedagógicas apropiadas ante la diversidad.

Para Schütz, es un mundo de la vida cotidiana de objetos culturales e instituciones sociales dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos, modificar e intervenir el escenario social desde su nacimiento, un mundo natural y cultural simultáneo e intersubjetivo.

Según SCHUTZ (Citado en BERGER, P; LUCKMANN, T., 1999, pág. 40) “Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy sólo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como para mí”. La existencia en la vida cotidiana está supeditada a la interacción y comunicación constante con otros, de perspectivas que difieren, pero comparten un sentido común con la posibilidad de entrar en un mundo problemático generando rupturas en la rutina.

Desde este ámbito de las relaciones, para Schütz, “solo dentro del ámbito de la vida cotidiana, podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y solo en él podemos actuar junto con ellos” (Citado en BERGER PETER; LUCKMANN TOMAS, 1999, pág. 38). El mundo de la vida cotidiana es entonces, la realidad fundamental y eminente de la persona humana en la que el sujeto se mueve en una red de relaciones humanas, situando su existencia en un lugar geográfico determinado. La realidad cotidiana se experimenta intersubjetivamente en diferentes grados de proximidad en relación con los objetos o zonas accesibles a la manipulación corporal.

Schütz denominó “acervo de conocimiento a mano” a aquello de lo que dispone el individuo integrado por tipificaciones del mundo del sentido común, mundo interpretado y determinado fragmentariamente por experiencias que se relacionan con un esquema de referencia y actos habitualizados que tienen su significado para el sujeto, aunque instaurados como rutina en el conocimiento compartido por los individuos.

Estos procesos de habituación son los que anteceden a toda institucionalización, la cual conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, aparecen “cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, cada tipificación de esa clase es una institución.” (Schütz, citado en PETER L. BERGER; TOMAS LUCKMANN, 1999, pág. 49). Las tipificaciones de



acciones habitualizadas establecen las instituciones que regulan el comportamiento humano confiriendo modelos a seguir de acuerdo con situaciones recurrentes dadas. Los conocimientos alcanzados dentro de la institución se aprenden como verdad objetiva en la socialización y se internalizan como realidad subjetiva cultivándonos a nosotros mismos.

“Todo comportamiento institucionalizado involucra roles, y estos comparten así el carácter controlador de la institucionalización”. Los roles dicen relación con la especialización de áreas dentro de la Sociedad. Los roles representan el orden institucional en dos niveles: primero el desempeño del rol representa al “rol” mismo ejemplo: hacer clase representa el rol “profesor” y en segundo nivel el rol representa todo un nexo institucional, pues tiene relación con otros roles que en su conjunto constituye la institución en su totalidad.

Otro aspecto importante en las instituciones y roles es el proceso en el cual ocurre una aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas. Los “roles” pueden ramificarse al igual que las instituciones, obviando un precepto elemental de la construcción de la realidad, que es que los universos simbólicos cambian porque son productos históricos de la actividad humana. Por ende, también lo son las instituciones y los roles que los conforman.

La realidad cultural posmoderna, nuevo escenario para la educación con influencias del modelo económico neoliberal predominante y de la globalización, que inunda a cada nación, entre sus características se presenta la estabilidad como una de las de mayor influencia y su alteración en el proceso educativo de la actualidad. El sentimiento de inestabilidad lo vivencian los actores escolares y es generalizado porque los cambios vertiginosos engendran incertidumbre en cuanto a: los conocimientos, las creencias, lo laboral, lo económico, lo familiar y la política.

Las organizaciones transforman identidades, refiriéndonos a los aspectos fundamentales de nuestro yo. El mundo como algo inestable e inmerso en una rápida transformación de sistemas de creencias morales, religiosos e ideológicos son diversos, pluralistas y en fluidez. El estudiantado son actores creadores de su propia identidad que colisionan culturalmente con la escuela que tiende a la inflexibilidad produciéndose un choque cultural en el proceso educativo y adaptabilidad de las nuevas generaciones.

Las demandas de la educación actual, junto a una diversidad creciente en la población escolar, hace necesario que los profesores de aula sean camaleónicos profesionales de apoyo cuyas actitudes, acciones y procedimientos pedagógicos sean un lenguaje común entre los docentes de una misma institución contribuyendo eficazmente a la mejora de los procesos de aprendizaje y de desarrollo personal en el estudiantado que presenta necesidades educativas especiales y con el conjunto atendiendo a la condición y situación de diversidad en cada escuela.

En este sentido, la concepción instructiva del aprendizaje puede ser utilizada para el análisis, planeación en pro de la educación inclusiva, para el abordaje asesoramiento aunado a ello el trabajo colaborativo que puede producir fructíferos cambios en los docentes involucrados en su rol y en los niños con necesidades educativas especiales en cuanto a la participación seguimiento y aprendizaje evolutivo. El trabajo o asesoramiento colaborativo involucra soluciones al interior de las instituciones lo que representaría una ruptura de rutinas y habitualización a nuevas tipificaciones adaptando el ambiente, trabajo pedagógico y equipo hacia la diversidad e inclusión escolar, realizando aportes desde perspectivas distintas y complementarias.

Brindar oportunidades de desarrollo a todos los miembros de la sociedad ha sido parte de los fundamentos de las políticas educativas, que busca impulsar una educación equitativa y de calidad en Colombia. Como una forma de hacer frente a los altos niveles

de exclusión y de discriminación existente, en los últimos años ha surgido con fuerza el movimiento de “inclusión educativa” o “educación inclusiva”.

La humanidad, vive y comparte con grupos humanos diversos, por eso es tan importante impulsar una escuela inclusiva para favorecer a corto, mediano y largo plazo la integración y participación social de cada miembro con alguna necesidad educativa especial, es decir aceptar, incluir y adoptar un trabajo para la diversidad en la escuela.

La inclusión educativa, constituye el hacer efectivo, el derecho de todos a una educación de calidad, ya que son muchos los niños, sobre todo aquellos con discapacidad, que no tienen acceso a la educación o bien reciben una de menor calidad donde poco o nada participan o se haga real seguimiento en pro de acciones asertivas para su aprendizaje, además de como asumirlo y adecuar la clase y el ambiente a ellos.

La inclusión educativa es un asunto de Derechos Humanos y un medio para lograr una mayor equidad en nuestra sociedad. Contamos con un marco legal, de políticas educativas que favorece la inclusión de la diversidad, existen factores y elementos en la realidad de la institución educativa que pueden favorecer o dificultar el proceso de inclusión, y que por su trascendencia educativa a nivel nacional es imperativo conocer, para entender el significado de este proceso en los actores de las instituciones, fundamentalmente otras actuaciones a incluir en el rol de los profesores.

La escuela como institución creada por la sociedad con la finalidad de intervenir en la educación de las personas de manera sistemática, y de acuerdo con el tipo de hombre que se desea modelar, está orientada por el discurso político educativo oficial, que da las líneas generales en cuanto a los programas curriculares, estándares y las normativas del sistema educativo.

La escuela en su labor de habitualizar la cultura a las nuevas generaciones, selecciona los elementos, contenidos culturales, y competencias a alcanzar por el estudiantado entendiéndose que estos son parte de la: “creación de significados sobre lo que vemos, hacemos y deseamos, y por lo tanto, también influye en las relaciones sociales, las formas en que percibimos al otro, lo interpretamos, actuamos antes y con él, nos comunicamos, reaccionamos, etc.. Todo lo que hacemos con unos determinados significados.”. (GIMENO SACRISTÁN 2001, pág.103). Los humanos como creadores de una cultura general y una social que difieren en el establecimiento de significados, necesitamos otorgarle sentido a todo lo que nos rodea y a nosotros mismos (cultura general) y la otra es una cultura creadora de relaciones que nos vinculan con los demás, porque siempre necesitamos de un otro (cultura social). Siendo la cultura la base del vínculo social, que exige a un grupo que la comparta intersubjetivamente.

La referida sociedad del conocimiento, le caracterizan pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, con fuertes influencias en las identidades de las naciones a nivel mundial. Lo cierto es, que toda sociedad tiene su propia cultura, pero podemos reconocer corrientes socioculturales más globalizadas que tienden a crear sus propias tendencias, estilos de vida, entre otras y, que pueden variar en el tiempo histórico y en el lugar geográfico.

La globalización cultural, económica, y social, las migraciones crecientes, desplazamientos dentro de un mismo país y a nivel de ingreso de extranjeros, la creación de culturas colectivas globales a través de los medios de comunicación de masas y de la Internet, trae consigo, la convivencia y socialización de grupos diversos. En el marco de los desarrollos recientes de la política internacional, la cuestión de la tolerancia y el respeto a la diferencia emergen como elementos centrales para mejorar la calidad de vida de la población prorrumpen pues la necesidad de desarrollar otras

maneras de relaciones que vayan más allá de la indiferencia o el rechazo y que se planteen en la necesidad de condiciones de vida inclusivas, tolerantes, habitables para todos.

En el ámbito político-educativo, la cuestión de cómo enseñarles a los estudiantes de educación básica primaria ha generado ciertas polémicas. Las escuelas se han visto en una tensión entre varias posturas: enseñanza de competencias, de valores, de procedimientos y contenidos, pero realmente cazan y garantizan estas posturas con la condición de vulnerabilidad, igualdad, calidad, equidad, eficiencia y eficacia en el servicio educativo brindado a los niños y adolescentes, a favor de sus derechos y capacidades que se supone deben tener como miembros de una sociedad democrática.

Las instituciones educativas como garantes de una nación participativa y pluralista deben adoptar, adaptar, impulsar, habitualizar a sus actores a una educación inclusiva, desde su especificidad como agente privilegiado de transmisión cultural. Para la UNESCO, la diversidad cultural en una sociedad: “es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora.” <http://www.unesco.org/es>. Hay que hacer lugar a la diferencia, no para entrar en discusiones de qué tan iguales somos, sino por el contrario, a partir de la diferencia enriquecer las experiencias de relación con el otro.

Cada ser humano es “singular” en el conjunto del universo, heterogéneo en la vida cotidiana, un yo irrepetible, la diversidad es innegable, la socialización al interior de las instituciones contribuye a configurar la propia identidad a partir de las experiencias e interacción de elementos genéticos, ambientales y culturales.

En el surgimiento de la tendencia inclusiva se privilegia el bienestar y estilo de vida de quienes presentan “necesidades educativas especiales” y que la institución educativa y sus actores asuman su rol adoptando y adaptando su trabajo pedagógico a la diversidad, buscar enseñar mejor, poniendo a los niños en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela.

### **3.2.5. La diversidad en la escuela**

El cómo generar una educación equitativa para todos y con todos a partir de las diferencias es un problema presente diariamente en el aula. El estudiantado es diferente tanto a nivel cultural, por la presencia de rasgos étnicos o por situación socioeconómica; diferencias de género, estados físicos o de salud; religión, reconocimiento de género, con miembro (s) de la familia perteneciente a un grupo al margen de la ley o desplazados, inmigrantes, diferencias individuales en cuanto a intereses, modos de relacionarse, entre otros... Las individualidades divergen, también se pueden expresar en variedad de ritmos y estilos de aprender.

La necesidad de una transformación de los sistemas educativos y especialmente de las escuelas es una cuestión trascendental para dar respuesta a la diversidad del estudiantado que está presente en el aula. Con este fin, la preocupación de la educación inclusiva está en flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas y la organización de las escuelas para atender las diversas necesidades educativas de los estudiantes y que son la consecuencia de su procedencia social y cultural y de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses.

La inclusión de la diversidad requiere de un cambio cultural, pues la existencia de políticas o decretos no garantizan producir los cambios de actitud, voluntad y disposición necesarios para aceptar y trabajar en la diversidad e inclusión. La diversidad

es un factor presente en la sociedad, las diferencias significan un aporte.

Independientemente del nivel de competencias que se tenga. En el contexto de la atención a la diversidad, está la atención a las “necesidades educativas especiales”, ya que los estudiantes que presenten una “discapacidad” tienen diferentes capacidades y necesidades educativas.

El concepto de necesidades educativas especiales comenzó a ser utilizado en los años sesenta y con el desarrollo de las teorías en psicología cognitiva y los hallazgos empíricos en relación con la enseñanza eficaz originaron cambios conceptuales que permitieron poner el acento en las diferencias individuales de los estudiantes, así como en sus necesidades educativas. El concepto de necesidades educativas especiales implica algún problema de aprendizaje, a lo largo de la escolarización, que demanda atención más específica y mayores recursos educativos. La intervención para este tipo de situación, que se puede presentar en ocasiones depende para su mitigación en las decisiones metodológicas del docente.

En la actualidad existen evidencias que las necesidades educativas especiales NEE surgen de la interacción de diferentes factores, algunos inherentes al propio niño, otros asociados a las circunstancias socioambientales y culturales de su entorno, otros relacionados con la respuesta y oportunidades educativas que del servicio educativo. Obsérvese entonces, el grado de complejidad para generar procesos de intervención, si efectivamente se quiere caminar en la senda del Desarrollo Humano, ello implica, generar las condiciones básicas para que todo estudiante y miembro de la comunidad de aprendizaje logre trascender.

Además, en el escenario cotidiano de lo que se refleja en el aula, no se puede descartar que existe un número importante de estudiantes, que no aparecen en las estadísticas y que presentan una necesidad educativa especial producto de la privación de seguimiento específico y especializado, adecuado, personalizado, estudiantes que a pesar de su bajo rendimiento, baja autoestima, problemas conductuales y emocionales, y luego de reprobado curso e incluso reiterativamente, no reciben un apoyo sistemático, y por ende, no es posible favorecerlos con el apoyo pedagógico pertinente.

En este escenario, el profesor debe enfrentar una realidad pedagógica diversa, pero se tiende a la homogenización. Tampoco se llevan a cabo, sistemáticamente, innovaciones pedagógicas en el aula, que satisfaga las crecientes necesidades educativas de los estudiantes, respetando la diversidad de estilos de aprendizaje y nivel de habilidades cognitivas desarrolladas. Esto significa que los estudiantes tienen un importante retraso pedagógico que no les permite acceder a nuevos aprendizajes, requieren de apoyo y mediación para nivelar los retrasos y lograr avances pedagógicos significativos. En otras palabras, el sistema educativo está regularizado, a través de los diferentes decretos, pero, no flexibiliza para hacer uso de manera más adecuada de los recursos profesionales, manteniendo una gestión poco dinámica y que resta protagonismo a los principales actores del proceso: el profesor y el estudiantado.

Desde esta perspectiva, será importante para el sistema y la escuela producir un cambio, para que el estudiantado con NEE reciba asistencia especial, de acuerdo a las disposiciones legales; ello implica sin que ello sea lo absoluto, que los profesores que en su mayoría no tienen formación para trabajar con la diversidad, desconocen las dificultades, herramientas, técnicas, no cuentan con los recursos humanos de apoyo u orientación para llevar a cabo su labor pedagógica, se inserten a este nuevo escenario de inclusión.



En la década pasada los Estados en una serie de reuniones y declaraciones internacionales han constituido uno de los principales argumentos para estimular a los países a desarrollar experiencias de integración educacional; dentro de estas reuniones se destacan: Declaración de los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca , 1994), Foro Mundial sobre Educación en Dakar (UNESCO, 2000).

En Colombia se establecen y definen dos ejes importantes, en la Reforma educativa:

La educación de calidad con equidad, con esto se establece un marco curricular de carácter nacional. El otro eje es: la descentralización del control curricular, los establecimientos elaboran sus propios Planes y Programas.

Las autoridades educativas colombianas reconocen los cambios ocurridos en la

Sociedad y en el conocimiento, en el ámbito económico y en lo que queremos como país:

*"El cambio mayor implicado en los términos 'sociedad globalizada' y del 'conocimiento', tiene consecuencias directas sobre las definiciones del qué y para qué de la experiencia formativa que se ofrece a niños y jóvenes son la institución escolar. En Colombia este cambio secular y sus implicancias sobre su desarrollo socio-económico y ciudadano, junto a necesidades que brotan directamente de la historia reciente, como la necesidad de saldar culturalmente las consecuencias del quiebre democrático y del período autoritario, constituye la base de la reforma del currículum de escuelas"*

Las necesidades y exigencias educativas de la actualidad y de las influencias y cambios sociales que ha traído el proceso de globalización mundial, espera que la

escuela, sea un espacio privilegiado en que todos aprendan a convivir con los otros, y en la que cada uno tenga la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades.

El concepto de “desarrollo humano”, no sólo comprende el crecimiento económico de una sociedad en vías de una modernización, sino las oportunidades sociales equitativas para que se pueda acceder a mejores niveles de vida y de participación en la sociedad. La equidad involucra a todos los actores sociales indistintamente de su característica física, cognitiva, nivel sociocultural, religión, ideas políticas, sexo, edad, nacionalidad, entre otras.

La escuela, se enfrenta a la necesidad de crear comunidades educativas abiertas y respetuosas de la diversidad, capaces de brindar un espacio de desarrollo humano para todos. En estas escuelas se diversifique las oportunidades de aprendizaje evitando la discriminación y las desigualdades.

Para superar el mito y los quehaceres educativos tendientes a homogeneizar la enseñanza, para dar paso a una educación basada en la aceptación y valoración de las diferencias. Touraine en su propuesta la “Escuela del sujeto” valora y respeta las diferencias individuales, una propuesta marcada por el respeto a la diversidad en oposición a la homogeneización. La individualización de la enseñanza es una meta difícil pues integrar la diversidad en la escuela, no significa eliminarla o actuar como si no existiera. La escuela,” *no son instrumentos de igualación, sino ámbitos donde todos los alumnos y alumnas tienen las mismas posibilidades de progresar, según sus características personales y sociales, y de recibir una educación de calidad que les permita incorporarse a la sociedad con plenos derechos y deberes*” ALAIN TOURAINE, 1997, pág. 277.

En este camino de brindar oportunidades, el plan gubernamental nacional, Todos por un nuevo país, Paz, Equidad y educación de Colombia, han ocurrido acontecimientos que favorecen y que denotan voluntad política para hacer frente a los desafíos de la inclusión del estudiantado con necesidades educativas especiales en las aulas regulares.

La necesidad de realizar las adecuaciones técnicas y administrativas pertinentes que permitan que el estudiantado con NEE puedan acceder al currículo oficial y progresar en él. Antes, muchos estudiantes eran enviados a escuelas o aulas especiales, de ellos los que se sentían en fracaso escolar, desertaban del sistema educativo regular.

Las investigaciones educativas han permitido constatar que: “la inclusión realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es positiva con los estudiantes con algún tipo de necesidad, contribuye a su mejor desarrollo y a una más completa y normal socialización” MARCHESI&MARTÍN (1998.p.22): Desarrollo Psicológico y Educación. Editorial Alianza, Madrid.

### **3.2.6. Las necesidades educativas especiales, específicas o personales en el aula: entre las dificultades de aprendizaje y de la enseñanza**

No resulta extraño que haya contraposición en cuanto atribuir causas ante las NEE y la eficiencia del trabajo pedagógico puesto en marcha, su pertinencia e inclusive su existencia. Generalmente los docentes atribuyen como causas a falta de recursos, a un par docente exclusivamente, a las limitaciones cognitivas o de otra índole de algunos estudiantes o algunas condiciones familiares; en oposición, instancias superiores enfatizan en la didáctica, en la organización, a las escuelas, a los docentes y familias; del mismo modo, las familias sentencian al sistema escolar y a la actitud docente frente a estos casos o a sus hijos en particular sindicándolos como inoperantes, conformes, inmóviles, insensibles o mediocres.

Lo señalado en líneas precedentes forma parte dentro de lo que sería revisar la convivencia y trabajo en una comunidad educativa urgida de adaptarse a la inclusión, de hecho, no son pocos los casos que requieran determinada asistencia y tratamiento; no se puede en lo que respecta a responder a las necesidades educativas especiales elevarnos en busca de explicaciones a casos únicos o generalizaciones puesto que, al revisar la historia de cualquier estudiante que tropieza en su desarrollo académico hallamos una argamasa de diversas influencias, variables propias del individuo, escolares, socio-familiares que de una u otra forma suelen estar asociadas y enmadejadas.

Los autores García Vidal, J. y González Manjón, D. Ejemplifican acerca del progreso en las últimas tres décadas de individuos con el síndrome de Down, cuyo factor biológico es evidente y su experiencia educativa influye tanto o más en los logros que su provisión biológica o las características de personalidad. En este mismo sentido Feurestein (1980), enfatiza la envergadura de los designados “factores próximos” en el desarrollo de las capacidades humanas al exponer su teoría del aprendizaje mediatizado, de igual modo sobre el efecto en cuanto a la interacción entre las variables del estudiante y las contextuales Lev S. Vygotsky (1979) en su obra sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, expresó:

“la cuestión no es tanto la de la evolución hacia a fuera de una serie de potencialidades ya presentes en el interior del niño o del joven, sino la creación de esas capacidades humanas en la actividad compartida por el niño con los demás y su posterior interiorización”.

Consecuentemente lo que encontramos es que las dificultades de aprendizaje generadoras de la necesidad de la inclusión no son la manifestación de limitaciones de las capacidades internas o aspecto físico del estudiante, sino la interacción entre su nivel

de desarrollo del momento con lo que la familia, el aula, la escuela, la sociedad les ofrece para su aprendizaje y progreso descrito por Mary Warnock (1978) como NEE, necesidades educativas especiales. García Vidal y Glez. Manjón; Porras Vallejo 1998 expresan su coincidencia con García Pastor 1993 en cuanto a que las dificultades de aprendizaje ni las necesidades educativas especiales existen en abstracto o en el estudiante independientemente de la escuela; solo existen en relación con una escuela concreta que trabaja de un modo determinado, las “*Escuelas Inclusivas*” cuyo objetivo “consiste en garantizar que todos los alumnos los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en situación de riesgo sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio” (Satinback y Stainback 1992 como se citó en García y González. 2001. P. 333)

En función de lo señalado en el párrafo anterior, la escuela inclusiva debemos verla asociada al principio de educar en la diversidad. López (2009, p. 3) lo expresa con mucha claridad en los siguientes términos “El principio de la escuela inclusiva se fundamenta en el respeto y reconocimiento de las diferencias de los escolares para orientar las acciones de atender la cultura y la pedagogía de la diversidad”. Para precisar mejor las diferencias entre escuelas integradoras e inclusivas a continuación la tabla 3, una comparación que nos ofrece Alemañy (2009, pp. 1-2) y tomado de Vilorio (2016) entre la escuela integradora y la escuela inclusiva.

**Tabla 2.**

Comparación entre las escuelas de integración y de inclusión

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico.	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a: Educación especial (alumnos con n.e.e.).	Dirigida a: Educación en general (todos los alumnos).
Basada en principios de igualdad y competición.	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad).
La inserción es parcial y condicionada.	La inserción es total e incondicional.
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos).	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfrazo las limitaciones, porque ellas son reales.

Fuente elaboración propia

Las diferencias resumidas en el cuadro anterior son mucho más pronunciadas en la medida en que se ha de entender a la integración escolar, como el mero emplazamiento de el/la alumno/a; ello implica que cuando se centran los esfuerzos en el simple “ingreso” del escolar a la escuela regular, sin garantizar todos los factores necesarios para lograr con éxito esa integración escolar. Difiere cuando se asume al proceso de integración escolar como parte de un principio ideológico que lleva a la valoración positiva de las diferencias humanas y al desarrollo de la participación democrática en los ámbitos escolares, proyectando un nuevo ciudadano.

Una integración escolar que implique el reordenamiento de la institución escolar y de todos los servicios educativos y por supuesto, el involucramiento y compromiso de toda

la “gente”, especialmente del profesorado, para dar respuesta a las necesidades educativas de “todo” el estudiantado. De este modo, la distancia entre la escuela integradora y la escuela inclusiva no es tan marcada.

En función de lo planteado en los párrafos anteriores, consiguientemente, las respuesta pedagógica a las dificultades de aprendizaje, a las necesidades educativas especiales a los aspectos y situaciones que requieran la inclusión en el aula no deben estar desarticuladas de las medidas globales que la escuela o institución educativa debe referir o adoptar para atender o brindar un servicio educativo adecuado y eficaz ante la diversidad del estudiantado lo que López Melero 1990 señalara como medidas para la adaptación de la enseñanza a las necesidades o capacidades del alumnado.

Para López Melero (1997) algunas claves de partida para la atención a la diversidad como un sistema de medidas son: -un currículo comprensivo único y diverso-la reprofesionalización del profesorado -la interacción y heterogeneidad como nueva estructura organizativa – el trabajo solidario y cooperativo entre los profesionales- la participación de la familia y la comunidad. Las medidas que se requieren poner en marcha han de organizarse según González y Manjón en cinco núcleos: -ideológicos, organizativas, -recursos extraordinarios –curriculares y emplazamientos.

### **3.3 Marco conceptual**

Para efectos de aclarar el término que se defiende como categoría es necesario aclarar constructos, relacionados al modelo de Educación Inclusiva que en el Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017 la definen

“... es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo

es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el entorno educativo” (pág. 5)

La oferta educativa para personas con algún tipo de discapacidad se puede agrupar en tres modelos: Segregado, integrado e inclusivo. Según es prioritario que se distinga la educación especial que indaga las metodologías adecuadas para el aprendizaje de personas con NEE donde se incluyen personas con discapacidad de igual modo todo estudiante que tengan dificultades de aprendizaje con la metodología de enseñanza regular y educación especial segregada que se convirtió en un sistema educativo paralelo al de la educación ordinaria, se atienden aislados en un espacio a quienes tienen el mismo tipo de discapacidad o limitación específica. El modelo integrado tiene a los estudiantes que no encajan en aulas especiales, con espacios limitados de participación y contacto con los estudiantes sin discapacidad y el modelo de educación inclusiva “transforma el aula regular, por medio de ajustes razonables necesarios para que todos y todas puedan ser estudiantes activos dentro del aula” (Educación Inclusiva. Universidad de los Andes. Facultad de Derecho. Pág. 13), tal y como lo establece la CDPD- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el artículo 24, la obligación expresa de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en aulas regulares, que deberán transformarse en aulas accesibles por medio de los “ajustes razonables necesarios”, término que deberá entenderse como:- “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión



escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante”,- “materiales e inmateriales cuya realización no depende de un diagnóstico médico sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar... Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión”, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, que “comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad”, tal y como se define en el decreto 1421 del 29 de agosto del 2017.

El tema de la inclusión para los profesores de una institución educativa genera la necesidad de conocer y comprender los procesos sociales de reconstrucción, de significados de la realidad cotidiana, donde los actores interrelacionan, creando pautas habituación y sedimentación de prácticas de gestión organizativas y pedagógicas apropiadas ante la diversidad social, con acciones tales como ajustar el manual de convivencia escolar, el PMI Plan de mejoramiento institucional, ajustar el PEI Plan educativo institucional, flexibilizar el currículo, la construcción e implementación de los Planes individuales de apoyo y ajustes razonables PIAR que como aparece en el artículo, 2.3.3.5.2.3.5. del Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 se constituye en la herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje y resulta un complemento a las transformaciones realizadas con el Diseño Universal de los Aprendizajes.

La mayoría por no decir todos los países han experimentado situaciones que ponen en peligro o alarma a sus comunidades, haciendo que ciertos grupos poblacionales se encuentren inmersos en contextos socioeconómicos y culturales

desfavorables; para contrarrestar esta situación, desde el campo educativo se han formulado o aplicado estrategias que han permitido desarrollar procesos de inclusión, que benefician tanto a las instituciones educativas donde se llevan a cabo, como a las comunidades y zonas de entorno. Un ejemplo de estas iniciativas son las “comunidades de aprendizaje “. Las CA son proyectos de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases (Ferrada & Flecha, 2008). Estas experiencias trascienden las preguntas habituales de qué se enseña y el cómo se enseña, para involucrar también el quién, dónde y el para qué. Adicionalmente, las CA cumplen cuatro características fundamentales para su funcionamiento mencionadas en Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015): a) otorgan gran valor a la inteligencia cultural de la que disponen todas las personas adultas (Díez-Palomar, & Flecha, 2010); b) no buscan la adaptación del entorno cultural: por el contrario, intentan transformarlo, basándose en el argumento de que las condiciones iniciales desfavorables no pueden condenar a las personas a permanecer en estado de desigualdad (Gómez, 2011); c) basan su pedagogía en el aprendizaje dialógico y el cooperativismo; y, d) se orientan bajo el principio de inclusión escolar, eliminando prácticas segregacionistas al considerar que todos pueden aprender y aportar su propio conocimiento y experiencia en un mismo entorno escolar

La Organización Mundial de la Salud OMS, ha dispuesto de algunos instrumentos, como lo son la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalía CIDDM-1, en 1980 y la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIDDM-2 o CIF) del año 2001, esta última, sirve de complemento al CIE - Clasificación Internacional de Enfermedades iniciado en 1853 por el Congreso Estadístico Internacional. Este breve análisis es necesario además,

puesto que, buena parte de los diagnósticos médicos y de otro tipo de especialistas, son elaborados utilizando estas clasificaciones de carácter internacional es por ello que se trae a colación conceptos básicos dados por estos organismos citados por Viloría (2016) en su tesis doctoral con la Universidad de Girona. La OMS proporcionó un valioso instrumento para analizar, codificar y valorar las consecuencias de los trastornos. A pesar de sus limitaciones, pues es una clasificación marcada fundamentalmente por una perspectiva médica, ésta permitirá abordar de manera sucinta a la discapacidad como una de las categorías utilizadas en esta investigación. En función de ello, se tomará un cuadro resumen ofrecido por Luque (s/f) y tomado por Viloría (2016)

**Tabla 3.**

Deficiencia, discapacidad y minusvalía según la CIDDM-1.

<p><b>DEFICIENCIA</b></p> <p><i>Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.</i></p> <p><i>Ausencia de una mano. Mala visión. Sordera. Retraso mental. Parálisis.</i></p>
<p><b>DISCAPACIDAD</b></p> <p><i>Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano.</i></p> <p><i>Dificultad para subir escaleras. Dificultad para hablar. Dificultad para arrodillarse. Dificultad de comprensión. Dificultad excretoria.</i></p>
<p><b>MINUSVALÍA</b></p> <p><i>Toda situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol social, que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales.</i></p> <p><i>Minusvalía de independencia física. Minusvalía ocupacional. Minusvalía de integración social. Minusvalía de autosuficiencia económica.</i></p>

*Nota. La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio caroní de Venezuela Tesis Doctoral. Universidad de Girona.*

Este modelo de clasificación fue sustituido por la CIDDM-2 o CIF en el año 2001, el cual toma más en cuenta los aspectos de tipo social y de contexto, sustituyendo la mayoría de las categorías anteriormente explicadas excepto el término discapacidad que aparece en el título abarcando: deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación y funcionalidad.

Por otra parte, dentro de los tipos de NEE asociados a las discapacidades, hay también toda una diversidad de criterios sobre su clasificación, es por eso que recurriré a la delimitación categorial a través de un interesante material bibliográfico dedicado a esa temática y que en mi criterio, es suficientemente didáctico y útil para profesionales fuera del campo de la medicina y la psicología, como es nuestro caso. El texto ha sido presentado bajo la modalidad de manual práctico para la evaluación e intervención de los distintos casos con necesidades educativas especiales, por Cardona, Arambula y Vallarta (2006. P.11-12). Apoyados en el trabajo de estos autores, veamos a continuación la tabla 1.2, con la pretensión de aproximarnos a una clasificación de las distintas necesidades educativas especiales, que han venido siendo utilizadas para el análisis desarrollado en esta investigación.

Tabla 4.

Clasificación de los factores con los que se asocian las necesidades especiales de los niños.

Factor		Clave	Observaciones
Discapacidad Intelectual	Limitrofe	DIL	Para decir que la n.e.e. de algún niño se asocian con algún grado de discapacidad intelectual, es necesario que se cuente con una evaluación que así lo determine. Esto es, que como parte de la evaluación psicopedagógica del alumno se haya aplicado una prueba de inteligencia, cuyo resultado permita determinar un grado de discapacidad intelectual. Asimismo se requiere que existan limitaciones en dos o más áreas de las conductas adaptativas.
	Superficial	DIS	
Media	DIM		
Profunda	DIP		
	Sin especificar grado	DISEG	Cuando se diga que las n.e.e de un niño se asocian con discapacidad intelectual, pero no se cuenta con una prueba de inteligencia que indique el grado, se deberá mencionar que éste no se especifica.
Discapacidad Visual	Debilidad Visual	DVDV	Cuando presenta una disminución de la ayuda o del campo visual limitado a 20° o menos.
	Ceguera	DVC	Cuando el niño presenta pérdida total de la vista.
Discapacidad Auditiva	Hipoacusia	DAH	Se debe indicar que las n.e.e. se asocian con hipoacusia cuando su pérdida auditiva es menor de 70 dB
	Sordera	DAS	Se debe indicar que las n.e.e. del alumno se asocian con hipoacusia cuando su pérdida auditiva es mayor de 70 dB
Discapacidad Múltiple		DUML	Las n.e.e. de un niño se asocian con discapacidad múltiple cuando presenta más de una de las discapacidades antes mencionadas.
Problemas de lenguaje	Articulación	PLA	Cuando el niño tiene problemas solo de pronunciación de algunos fonemas, o bien, tiene problemas de voz, como la tartamudez, es cuando sus n.e.e. pueden estar asociadas con problemas de lenguaje en la articulación.

Factor		Clave	Observaciones
	De comunicación	PLC	Para decir que las n.e.e. de un alumno se asocian con problemas de comunicación, es porque ésta no es funcional. El niño tiene serios problemas para comprender o darse a entender por la forma en la que estructura lo que comunica, el sentido que le da, o bien, por el uso inadecuado de su comunicación en situaciones específicas.
Problemas de conducta	Agresividad extrema	PCAgEX	Un alumno presenta n.e.e. asociadas con un problema de conducta cuando el factor fundamental por el que presenta dificultades en el aprendizaje se debe a que se muestra demasiado agresivo, demasiado activo o demasiado inhibido
	Actividad extrema TDA-H	PCAcEX	
	Inhibición extrema	PCInEX	
Autismo		AUT	Cuando el alumno muestra un repertorio marcadamente restrictivo de actividades e intereses afectando la comunicación verbal, no verbal y la interacción social.
Problemas del ambiente social y familiar		PASF	Cuando el niño presenta dificultades en sus habilidades adaptativas producto de un ambiente socio-familiar inadecuado.
Problemas del aprendizaje		PA	Para decir que las n.e.e. se asocian con problemas de aprendizaje, se debe estar seguro que sus dificultades para acceder al aprendizaje, y por lo tanto, su necesidad de contar con recursos extras o distintos, no se relacionan con ninguno de los factores antes mencionados.
Otro Factor			Cuando las n.e.e. de un alumno se relacionen con algún factor distinto a los que se han mencionado, es necesario que se especifique

*Nota. La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio caroní de venezuela Universidad de Girona. Tesis Doctoral (pág 41) Fuente: Estrategias de atención para las diferentes discapacidades de Cardona, Arámbula y Vallarta (2006: 11-12) tomado de Vilorio (2016).*

La tabla expuesta, forma parte de los materiales de evaluación del Programa de Experiencias Controladas del proyecto sobre la Integración Educativa que se llevó a cabo bajo la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

### **3.4 Marco legal**

Legislar políticas educativas es un desafío, se ven amedrentados múltiples aspectos que caracterizan a cada departamento, urbe, municipio e institución, de esta forma se han determinado no solo a nivel de Colombia sino internacionalmente que les compete, la educación de los niños, por tanto, se realiza un senda cronológica de estas políticas, leyes, decretos y órdenes relevantes para esta investigación basada en educación inclusiva y las diferentes posturas planteadas.

#### Políticas internacionales sobre la inclusión

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948. art.26) recoge que "Toda persona tiene derecho a la educación.... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales..." por lo que cada sujeto desde que nace adquiere derechos fundamentales ineludibles pese a su conocimiento y reclamación de los mismos, por tanto esta condición inescapable le garantiza que se deben cumplir en función de la formación de individuos integrales y garantes de derechos.

Partiendo del principio mencionado en líneas anteriores y como fundamento social, desde la particularidad de la educación inclusiva se ha revisado la trama de relaciones que se ha establecido entre los campos político y educativo en la constitución del estado y la sociedad, por tanto, La Convención sobre los Derechos de la Infancia

(1989, art. 23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados Participantes reconocieron que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le faciliten interactuar con mayor autonomía y permitan la participación en la comunidad. (ver anexo).

El ponerse a tono con la normatividad necesita de un punto de quiebre social que contextualiza el problema que se está investigando, además, en un contexto más amplio, de ruptura entre la sociedad actual, se denomina la obligación del estado con sus ciudadanos por lo que la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989. art. 23.3) implanta el compromiso y la obligación de los Estados en la educación: "En atención a las necesidades especiales del niño estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible".

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO OREALC (1991) declara: "...es un proceso de reforma total del sistema educativo tradicional. Integración, pues, no significa reeducar las diferencias de los discapacitados para que puedan asistir a las escuelas comunes. Para lograr un verdadero progreso hay que aceptar y corregir las fallas del sistema escolar ordinario que no puede satisfacer las necesidades especiales". (Cuaderno de experiencias en inclusión educativa desde escolares con limitación visual 2010, P.47)

Otro insumo conceptual, clave está referenciado en la Conferencia Mundial sobre NEE (Salamanca, 1994) la cual proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un



derecho fundamental a la educación, y la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, teniendo en cuenta las individualidades y singularidades en cuanto a características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados considerando esa diversidad tratándose de un acuerdo internacional para universalizar el ingreso y tolerancia a la diversidad en el servicio educativo oficial de todas las personas sin excepción y promover la equidad.

Otro de los documentos sobre inclusión más recientes de competencia internacional es la DECLARACIÓN DE INCHEON. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Donde Ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales y representantes de la sociedad civil, de la profesión docente, de los jóvenes y del sector privado, y en cabeza la Directora General de la Unesco en Incheon, República de Corea, UNICEF, BANCO MUNDIAL, UNPFA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR, se reunieron en mayo de 2015. Reconociendo el papel importante de la Educación como motor de desarrollo hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, nueva visión que se compila en el ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, elaboraron, debatieron y acordaron los elementos esenciales del Marco de Acción de la Educación 2030, los acuerdos, la Alianza Mundial para la Educación, metas y encomiendas entre otras, la asignación eficiente a la educación de al menos entre un 4% y un 6% del producto interno bruto o al menos entre un 15% y un 20% del total del gasto público, resolviendo y desarrollando sistemas de seguimiento y evaluación integral a fin de producir datos sólidos para la formulación de políticas y la gestión de los sistemas educativos, así como para velar la rendición de cuentas.

### 3.4.1. Políticas nacionales en educación y educación inclusiva

Colombia a partir de la Constitución política de 1991, plasma intereses, circunstancias, expectativas, utopías, creencias y pensamientos, interpela y da sentido a la demanda de la equidad, la convivencia, el trabajo, la justicia, el conocimiento y calidad de vida para todos. Por tanto, en el artículo 5 “el estado reconoce, sin discriminación alguna, la primicia de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad”, partiendo de esta premisa se destaca que Colombia en la carta magna declara inconcebible la discriminación, protege la familia declarándola el núcleo de la sociedad.

El mismo documento magno, en el art. 44, consagra como derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella. El cuidado y el amor, la educación y la cultura, donde a cada niño se le garantiza estos derechos fundamentales, propendiendo a un desarrollo integral para la formación de los futuros ciudadanos de la sociedad colombiana.

Desde la perspectiva de la educación como derecho fundamental y en oferta de nuevas líneas que den pautas para afrontar los retos y el establecimiento de nuevas políticas educativas que de largo plazo, la ley 115 de febrero 08 de 2004, llamada Ley General de Educación en su Artículo 1º. , manifiesta: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (Ley 115, 2004, p.1)

El artículo 46 de la misma ley, sobre la Integración con el Servicio Educativo expresa: “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.”, clarificando con este el deber del sistema educativo formal o no formal del país de atender a la política de inclusión para la aplicación diligencia adecuada a personas de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, otorgando las responsabilidades a las entidades territoriales e instituciones educativas estatales y privadas de modo directo o mediante convenios, e instaurando los parámetros y criterios para la asistencia en el servicio.

“Las Instituciones Educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales”.(Ley 361 de 1997 Decreto Nacional 2082 de 1996,parágrafo 2º), por tanto la controversia es con la realidad de las instituciones , que tengan estudiantado con NEE lo escaso o lo nulo para ofrecer en recursos, en infraestructura además personal necesario y capacitado,

Entre tanto, la Ley 387 de 1997 decreta en su artículo 19, numeral 10, que el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación de cada ente departamental, distrito y municipio deben adoptar programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. El cual deroga el Decreto 173 de 1998, estableciendo que el sector educativo debe: Vincular y mantener a los menores en el sistema educativo formal, ampliar la cobertura para la asignación de cupos en los planteles educativos, implementar modelos educativos flexibles y pertinentes que restituyan el derecho a la educación de los menores desplazados , mejorar la calidad de

la educación mediante el desarrollo de planes y programas de capacitación de docentes, para optimizar los procesos de atención a esta población y gestionar la construcción, reparación, la adecuación de la infraestructura física y dotación de los planteles educativos.

Para acercarse a brindar y participar en una educación inclusiva, la sociedad y el sujeto deberían generar aportes para el bienestar común basándose en el equilibrio de los derechos humanos y la mejora del conocimiento para el uso que se considere necesario, el optar por estrategias innovadoras implicaba atender a la diversidad y esto último exigía la especialización profesional de los docentes en distintos campos según su especialidad, La Resolución 1515 del 2003 del MEN, en su artículo 2º, estableció los lineamientos generales para la organización y asignación de cupos y matrícula para garantizar el acceso al sistema educativo y especialmente el literal a) que establece la prioridad a las poblaciones en estratos 1, 2 y población en estado de vulnerabilidad (ver anexo).

Como principal órgano responsable y encargado de los asuntos educativos en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, entre una serie de guías presenta específicamente la número 34, Cartilla de Educación Inclusiva, planteando las políticas de estado al respecto de “ la inclusión” deber en la práctica de todas las instituciones educativas del estado.

En la cartilla mencionada se exponen los lineamientos para responder al derecho fundamental de la educación, sin distinción de raza, género, orientación sexual o discapacidad física y/o sensorial. En razón de avalar el cumplimiento de este mandato se deben tener en cuenta las siguientes acciones:

- Garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción de todas las personas en el servicio educativo por medio de la flexibilización y diversificación de programas y modelos educativos que apoyen los potenciales individuales.
- Diseñar y aplicar estándares de calidad para las instituciones, buscando garantizar condiciones educativas óptimas dentro del marco de los derechos humanos y la atención a la diversidad de la población.
- Promover alianzas entre instituciones educativas para el sostenimiento de las políticas de calidad, inclusión y equidad.
- Diseñar lineamientos para la formación de docentes, en el marco de la diversidad, poniendo en marcha proyectos de investigación, de prácticas y propuestas para extender a padres de familia, administradores y líderes comunitarios
- Promover el acceso a subsidios, estímulos y recursos de financiamiento bajo estrategias estatales.
- Impulsar proyectos que promuevan principios de respeto a la diferencia, como una posibilidad de aprendizaje social, velando por el cumplimiento de los principios de igualdad, no discriminación y buen trato.
- Gestionar desde las instituciones educativas y entidades territoriales los recursos para que el estudiantado se apropie de las ayudas técnicas, pedagógicas y materiales de enseñanza que les permitan el aprendizaje, la participación y la convivencia (Ministerio de educación nacional, (2008), Serie guías número 34 Cartilla Educación Inclusiva con calidad.

“Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”,  
Medellín, pág. 11-12)

Coadyuvando con lo anterior el Decreto 366 de 2009, decreta la organización de servicios de apoyo a la población vulnerable y con discapacidades y talentos especiales plantea:

**ARTÍCULO 2. PRINCIPIOS GENERALES.** En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.

La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sorda ceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple.

Se entiende por apoyos particulares los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales.

**ARTÍCULO 3:** 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. 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.

### Capítulo III

#### 4. Diseño metodológico

En el estudio de ese proceso investigativo se ha utilizado una metodología cualitativa, con un enfoque etnográfico. Sin desconocer que se ha llevado a cabo un análisis documental pertinente al objeto de indagación y por otro, se han realizado entrevistas fundamentadas en las categorías y subcategorías del objeto investigado; no sin antes reconocer que han de surgir nuevas categorías. Se extrae de los informantes toda una narrativa sobre su quehacer en el orden de las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes de aulas, así como identificar y describir cómo actúan y qué estrategias adoptan a la luz de los nuevos requerimientos legales para los procesos de generar una educación inclusiva.

La investigación cualitativa en ámbito educativo proporciona una ruta o si se quiere un sistema que se acerca a la realidad, dado que en todo contexto subyacen sujetos e instituciones que en la interacción reflejan un cumulo de valores inherentes a un proceso educativo. Esta metodología puede partir de un análisis inductivo de los datos; pero más allá de los mismos, se describen las acciones cotidianas de los actores en donde se describen las situaciones del mundo de la vida y se toman decisiones con la intención de transformar y transferir a otras situaciones, pues son los sujetos y con ellos la comunidad, la que se empodera de los grandes cambios.

“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y



las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas". (citado por Gómez. G. 1996).

Frente a los enfoques de investigación educativa. Es la etnografía, la que ofrece al investigador educativo un enfoque articulador; de hecho, cada vez con más frecuencia aparecen estudios e investigaciones siguiendo métodos de investigación cualitativos.

Por ello no es gratuito lo que afirma San Fabián: "al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica" (1992: 18).

Si bien los etnógrafos han aportado modelos para comprender la dinámica escolar, de igual modo han colocado en el plano cotidiano nuevas perspectivas y estrategias sobre el ámbito de interacción maestros y alumnos, su fin último es la mejora de la práctica. Al decir de Torres: "las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor" (1988: 17).

Bajo esa ruta, se utilizó la entrevista semi estructurada individual y abierta, lo cual permitió sistematizar las voces de los informantes en relación con sus prácticas educativas tanto de aquellos docentes que desarrollan desde los nombramientos bajo el decreto 1278, como aquellos que trabajan en las instituciones de formación a través del decreto 2277.

A más del método empleado, se dispone entonces de la entrevista, la cual es *una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como*

*una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. Canales la define como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto". Heinemann propone para complementarla, el uso de otro tipo de estímulos, por ejemplo, visuales, para obtener información útil para resolver la pregunta central de la investigación (citado en Diaz, L. 2013)*

En ese orden de ideas, se emplea entonces las entrevistas semiestructuradas, las cuales presentan mayor grado de flexibilidad, debido a que si bien parten de preguntas pre-diseñadas, también posibilitan ajustarse a los entrevistados. Su ventaja radica en la posibilidad de adaptarse a los actores desde una clara interacción entrevistador-entrevistado y objeto de investigación, lo cual se puede traducir en motivación al interlocutor, aclaración de conceptos y contextos y reducir formalismos.

En otros términos y tomando como pretexto discursivo se define la entrevista cualitativa bajo la percepción de Corbetta P, *como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiada por el entrevistador; y con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado.*

Al respecto, puede señalarse que, tanto para la entrevista como para los grupos de discusión, se mantendrá el anonimato, lo cual implica que los datos extraídos serán usados únicamente para el objetivo del trabajo.

La inclusión y la comunidad de aprendizaje se exploran a través de dos variables interrelacionadas en lo que respecta a la vida institucional de escuela focalizada, las prácticas docentes, los documentos institucionales que agreguen valor al objeto investigado.

Por consiguiente, la entrevista se fundamenta en preguntas que indagan por las prácticas inclusivas a la vez que identifican el estado institucional en materia de inclusión. Las preguntas, buscan respuestas de los informantes para saber si una escuela es más inclusiva o si requiere la necesidad de saber si sus docentes implementan estas prácticas como cultura institucional.

La entrevista está compuesta de veintiuna preguntas relacionadas a la Educación Inclusiva. A través de ellas, se pretende analizar y conocer, en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, si los docentes conceptualmente tiene un conocimiento de las implicaciones sobre el abordaje de la inclusión, de la misma manera dar cuenta si a partir de la flexibilización curricular, pudiera evidenciarse un proceso de aproximación cultura a la inclusión, en ese orden de ideas, también se indaga desde la intervención cotidiana si como estrategia de inclusión, los docentes tienen en cuenta en su práctica de aula, el trabajo colaborativo. La gráficamente, las preguntas se resumen de la siguiente manera:

En el objeto de investigación, participa un total de dieciséis docentes que en forma comprometida y voluntaria firmaron un documento de consentimiento. Es de anotar que el fenómeno de inclusión en su manifestación más antagónica se corresponde con el de discapacidad. Si bien existe una nueva normatividad que establece una ruta para las instituciones educativas, aún se observa desde la gestión institucional un déficit para la aprehensión y puesta en escena de los requerimientos legales.

Las preguntas tanto de la entrevista como las del grupo de discusión, ha de permitir conocer como son las prácticas inclusivas que desempeñan los docentes en las comunidades de aprendizaje del Magdalena y más específicamente en el Municipio de Plato.

Para el análisis de datos se realizará un estudio profundo de las entrevistas, considerando para ello tanto las categorías preestablecidas como las emergentes, igualmente se formulará un cuadro de convergencias y divergencias a partir de las respuestas de los informantes y, posteriormente se elaborará un informe de los resultados obtenidos a partir de su interpretación y aplicación.

#### **4.1. Ruta metodológica.**

##### **4.1.1. Negociación y acceso al campo**

Para esta fase, se pretende llegar a la comunidad docente con la intención de obtener información relativa al objeto de investigación. Para la participación de los miembros se ha de considerar un protocolo en donde se señala el alcance de la investigación, las categorías de análisis y se hace énfasis en el anonimato.

A continuación, se formulan las dimensiones del instrumento:

1. Identificación: Este aspecto tiene un propósito intencional por parte de la investigadora, como es establecer una aproximación tanto epistemológica como de gestión a los docentes que imparten un proceso de formación y por tanto les asume una corresponsabilidad con la sociedad y el entorno. Contiene cuatro tópicos relevantes: Nivel de formación, años de experiencia, género y tipo de nombramiento.
2. Formulación de la pregunta orientadora de la investigación, en articulación con el objetivo general.
  - 2.1. Pregunta orientadora ¿De qué manera, incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional?

2.2. **Objetivo general:** Incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aprendizaje en la cultura institucional.

3. Formulación de las categorías y subcategorías.

**Tabla 4.**

Flexibilidad curricular

Categorías	Subcategorías.
<b>Flexibilidad curricular</b>	.
1. <b>¿Existe un mecanismo de asignación a aula o grado específico para estudiantes que evidencien algún tipo de discapacidad?</b>	Principios básicos de la educación inclusiva en la práctica docente
2. <b>¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?</b>	Principios básicos de la educación inclusiva en la práctica docente
3. <b>¿Con qué frecuencia se le pide al estudiante que evalúe su propio aprendizaje?</b>	Principios básicos de la educación inclusiva en la práctica docente
4. <b>¿Se consulta al estudiantado sobre la calidad de la clase?</b>	Principios básicos de la educación inclusiva en la práctica docente
5. <b>¿Se identifican y utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículo?</b>	

- 
6. **¿Se valora y se tiene en cuenta los conocimientos previos del estudiantado?**
  7. **¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes evidenciar sus habilidades?**
  8. **¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?**
  9. **¿El apoyo educativo se da fuera o dentro del aula?**
  10. **¿Se enseña al estudiantado a trabajar en forma colaborativa con sus compañeros?**
  11. **¿Se utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo?**
  12. **¿El aprendizaje cooperativo se utiliza con frecuencia en el aula?**
  13. **¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las**
-

---

tareas y compartir lo que han  
aprendido?

---

Comunidad de aprendizaje	Subcategorías
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>¿Se utiliza la enseñanza comparada como oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?</b></li> <li>2. <b>¿Ha recibido capacitación para el manejo del proceso de enseñanza- aprendizaje en personas con discapacidad?</b></li> <li>3. <b>¿Cómo trabaja usted con estudiantes en situaciones de discapacidad?</b></li> <li>4. <b>¿Ha utilizado adaptaciones curriculares para personas en situaciones de discapacidad en su área de desempeño?</b></li> <li>5. <b>¿De qué manera se vincula la familia a la escuela para la atención a estudiantes que evidencian algún tipo de discapacidad?</b></li> </ol>	<p><b>Trabajo colaborativo.</b></p>

---

<b>Comunidad de aprendizaje</b>	Concepciones prevalentes en los do-
<hr/> <b>1. ¿Cuál es el término que usted utilizaría para denominar a sus estudiantes con discapacidad?</b>  <b>2. ¿Conoce la terminología utilizada en los documentos ministeriales relacionados con los procesos de discapacidad? Menciones cuales.</b>  <b>3. ¿Considera usted que la institución donde usted labora es inclusiva?, ¿Por qué?</b>	centes respecto a la educación inclusiva.

---

#### **4.1.2. Trabajo de campo.**

La fase del trabajo de campo es una etapa compleja, pues la misma se desarrolla en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. Sin embargo, en esta etapa se recoge la información con la cual se ha de trabajar posteriormente.

En este trabajo de campo, las técnicas de recogida de información son la entrevista semiestructurada y el análisis documental (Documentos institucionales). No obstante, dado el método a utilizar pueden además emplearse otras, siempre y cuando tributen a la triangulación de perspectivas.



#### **4.1.2.1. La entrevista como dialogo.**

La entrevista, por su parte, es una de las estrategias fundamentales en los estudios etnográficos. Su importancia radica en que proporciona discurso ajeno, de los actores focalizados para el estudio. Para el caso concreto, son docentes la población que ha de generar ese insumo para la investigación. Ese dialogo pretende obviar la formalidad sin descuidar la rigurosidad investigativa.

De igual manera, hay que analizar que los actores focalizados ya sea individual o colectivamente han de proporcionar un discurso ajeno, es decir su discurso sobre el fenómeno que se indaga, la relación que cada uno de ellos puede soportar en relación con la interacción con lo que este oferte o proporcione en dicho contexto.

Este enfoque investigativo con su respectivo protocolo flexible de participación deja claro la posibilidad de retirarse uno o varios actores que a bien lo consideren, cuando manifieste que dicho accionar puede afectar su quehacer o rol dentro del contexto donde este se encuentra y una afirmación pueda comprometerlo.

#### **4.1.2.2. Análisis documental**

Si bien el análisis de documentos como técnica es habitual en los estudios etnográficos, para el caso en referencia se delimita el mismo y se hace alusión al proyecto educativo institucional, a los planes de mejoramiento institucional, a las comisiones de evaluación y promoción, a los comités de convivencia escolar, a la misión y visión institucional, al mismo horizonte institucional, a la malla curricular, a la planeación institucional, considerados insumos que articulan los procesos relacionados con la inclusión bajo el quehacer de la comunidad de aula a más que los mismos ofrecen una información variada que necesariamente hay que contemplar.

No se descarta el empleo de grabación o fotografía porque permite "volver" sobre la realidad objeto de estudio. Estos materiales también constituyen un excelente insumo que tributan a la triangulación.

## **4.2. Resultados de la entrevista.**

### **4.2.1. Flexibilidad curricular: Principios básicos de la educación inclusiva en la práctica docente.**

#### **Hallazgos.**

1. ¿Existe un mecanismo de asignación a aula o grado específico para estudiantes que evidencien algún tipo de discapacidad?

#### **Convergencias.**

Las voces de los actores en torno al primer ámbito relacionado con la flexibilidad curricular (pregunta número 1), indaga sobre la existencia de un mecanismo de asignación para trabajar en aula con estudiantes que evidencien algún tipo de discapacidad. Si bien hay convergencia en las mismas al señalar que efectivamente no hay ningún mecanismo para ello, tal como se expresa:

“Ninguno, realmente no tengo conocimiento de existencia de un mecanismo de este tipo.”, “Todos los estudiantes son atendidos de igual manera”. “No existe un mecanismo especial, el niño entra al aula de clases de acuerdo a su registro académico, si el niño es nuevo en el sistema educativo se tiene en cuenta la edad y su nivel académico, teniendo en cuenta las dificultades que presenta por su discapacidad.”...; se destaca una voz que si bien no es divergente, expresa la intencionalidad de intervención en aula: “Realmente al ser la educación de carácter gratuito todos los estudiantes incluso en condición de dis-

capacidad tienen derecho a ser aceptados en las instituciones públicas, el problema radica en los mecanismos inoperantes para su formación académica, disciplinaria y progreso debido a que no hay capacitaciones docentes, herramientas pedagógicas y la asistencia requerida para estos estudiantes es escasa; razón por la cual hay tantas dificultades para avanzar con ellos.”

2. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?

### **Convergencia.**

Un segundo reactivo de la categoría de flexibilización curricular está enfocado en el accionar de la interacción escuela y estudiantes, donde intencionalmente la primera ha de generar procesos a través de los cuales los estudiantes se hacen responsable de su propio aprendizaje. Una compilación de esas voces que a través de la motivación conducen al hecho de que los estudiantes se constituyan en responsables de su aprendizaje, pueden ser:

“Sí, claro, con el hecho de crear motivación en el aula”.

“Por lo general, casi todos los días, ya que se realizan trabajos en el aula y en la casa”

“Si, las planeaciones van en función a que el estudiante construya su aprendizaje, el docente es una guía, que brinda las herramientas para que el proceso se lleve acorde a los estándares que brinda el ministerio de educación nacional (M.E.N)”.

**Divergente.**

Se resalta una voz que sobre la pregunta lograría expresar “La motivación es un aspecto que todo docente incorpora en sus planeaciones por lo cual es algo verídico en su gran mayoría, pero no es algo que se pueda llevar fácilmente a nivel particular mucho menos con la falta de recursos (materiales y humanos) mencionados en la pregunta anterior.” El juicio da cuenta que, si bien teóricamente todos los actores afirman las bondades de la motivación para hacer de sus estudiantes sujetos con autonomía y responsabilidad, no menos cierto según el informe, que llevarlo a práctica, como cultura institucional es complejo.

3. ¿Con qué frecuencia se le pide al estudiante que evalúe su propio aprendizaje?

Para el tercer reactivo, se les pide a los docentes que señalen la frecuencia en la cual cada uno les solicita a sus estudiantes que evalúen su propio aprendizaje.

Las convergencias se sintetizan en los siguientes juicios:

“Por lo general, casi todos los días, ya que se realizan trabajos en el aula y en la casa”, “Constantemente”, “Al finalizar la jornada de clases se realiza la pregunta ¿Qué aprendimos hoy? Esto permite conocer que el estudiante recuerde el proceso que se llevó a cabo durante el día y así sabe que aprendió”

“Permitiéndole al estudiante resolver actividades que le ayuden a evaluar su aprendizaje”, “Permanentemente, cada día se evalúan a los niños a través de las diversas actividades empleadas dentro y fuera del salón de clases”, “Constantemente, mediante evaluaciones escritas y orales e intervenciones durante el desarrollo de la clase y participación en el tablero”

**Divergencias.**

Se desprenden voces interesantes que alimentan la dialéctica investigativa, voces divergentes que afirman:

“Con muy poca frecuencia, algunos docentes plantean y ejecutan este tipo de evaluaciones pero otros no les dan la menor importancia”, “La frecuencia de evaluación queda a criterio de cada docente pero en general con la entrega de informe por periodo el alumno queda notificado de su desempeño”, “Por lo general se realiza al final del periodo, pero no todos los docentes lo aplican”.

4. ¿Se consulta al estudiantado sobre la calidad de la clase?

Dentro de la flexibilidad curricular, la participación de las comunidades de aprendizaje son claves al momento de visibilizarse como actores que participan en la construcción de tal o cual proceso. En ese orden de ideas, se les pregunta a los docentes si ellos les consultan a sus estudiantes sobre la calidad de la clase.

Los juicios convergentes de sentido, fueron: “Sí, pero no siempre”, “Si, porque mediante encuesta ellos manifiestan sus debilidades y fortalezas”, “Se le pregunta al niño si le gusta la clase y se observa si se sintió bien y cato la información”, “Si, sobre todo se indaga si les gusta y si lo entienden de esa manera en que se les ha planteado”.

“Si al final de cada clase se les pregunta a los estudiantes si le gusto la clase, que le gusto, si estuvo clara las explicaciones, y que dificultades tuvieron”

**Divergencias.**

Otro grupo de la población docente señaló lo siguiente: “Muy pocas veces”, “Algunas clases dependiendo del tema”, “Muy pocas veces, no se hace de forma rutinaria, ni sistemática, se hace de forma informal, observando”.

5. ¿Se identifican y utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículo?

Convergencias.

Los discursos que convergen sobre este reactivo, en las voces de los actores fueron:

“Se tiene en cuenta en la mayoría de las veces debido a que explorar las formas de motivar a los estudiantes y generar progreso con ello es una de las principales tareas que asumimos los docentes desde el inicio del año sobre todo por la comodidad de todos los implicados en este proceso educativo”, “Si, dependiendo de las dificultades y necesidades que presentan algunos estudiantes”, “Si, el currículo se construye de acuerdo al contexto de la comunidad educativa, ya está en la aplicación del docente y los directivos que o lleven a cabo de forma correcta”, “Si, al iniciar el año escolar se hace un diagnóstico de los conceptos o pre saberes de los niños y con base a ello se programan los contenidos”,

“Si ya que los intereses de los estudiantes son muy importantes en la construcción del currículo, ya que se hace teniendo en cuenta el contexto y la realidad educativa que se está viviendo.”, “Se han identificado algunos, pero en este caso sobre la inclusión se necesita una política definida por parte del ministerio de educación y contar con personal idóneo”.

Entre tanto, los juicios Divergentes expresan:

“No, esa es un cambio muy importante para el sistema educativo, recordando que estamos amarrados a políticas de gobierno”.

“Algunas veces se tiene en cuenta las necesidades de nuestro entorno y por ende involucrar los intereses de los estudiantes amoldando el currículo a ello”.

“No, por lo general lo que se utiliza son los aprendizajes por mejorar”.

6. ¿Se valora y se tiene en cuenta los conocimientos previos del estudiantado?

Uno de los aspectos dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza que se suscribe en el currículo y se despliega en los planes de clases, ha de considerar los conocimientos previos de los estudiantes, entendiendo que los mismos, no son una tabula rasa. En ese orden de ideas, las convergencias se identifican con los siguientes juicios:

“Claro, es muy importante, ya que se despierta el interés al estudiante”

“En la mayoría de las clases muchos docentes incorporan actividades para determinar o tener una idea de los preconceptos.”

“Sí, porque partiendo de esos conocimientos damos inicio a la clase”

“Sí, por que, en la ejecución y planeación de la clase, se tienen en cuenta los saberes previos”

“Sí, durante la clase hay una parte que se denomina motivación donde se aprovecha a introducir la temática con los saberes que el estudiante lleva al aula”

“Si teniendo en cuenta sus conocimientos previos nos sirven como herramienta para mejorar sus capacidades “

“Sí, porque a través de ellos se logra emplear como bases para los contenidos que se quieren trabajar con los niños”

“Si se tiene en cuenta, ya que esos conocimientos es el punto de partida, para saber que conocimiento tienen los estudiantes de la temática a tratar, y así saber que aprendizajes falta por aprender o conocer los estudiantes, los cuales son los saberes que vamos a tratar en la temática de ese día”.

Divergencias.

“Si se valora todos conocimiento de los alumnos por parte del docente, pero a nivel institucional no hay una política definida para motivarlos”

“Algunos docentes lo tienen en cuenta, dependiendo de la asignatura”.

7. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes evidenciar sus habilidades?

Convergencias.

“Si, a pesar que todos tienen diferente ritmos de aprendizaje, podemos dar a conocer cuáles son sus habilidades”, “Por lo general sí”, “Si, se evalúa de diferentes formas, las actividades son variadas para conocer las fortalezas y debilidades”, “Dadas la situaciones se pueden utilizar estrategias que permiten evaluar el estudiante “, “Si, de acuerdo a las habilidades de cada niño, se busca evaluarlos, ya sean apoyados de los diversos canales sensoriales (auditivo-visuales- olfativos, corporales etc. )”, Si se utilizan diferentes formas de evaluar, las cuales nos permiten evidenciar las habilidades y debilidades de mis estudiantes, por ejemplos, utilizando las herramientas tics, las evaluaciones tipos ICFES, la participación en clase, en el tablero y las exposiciones”, “Si se desarrollan actividades para identificar las habilidades de cada uno de los alumnos y se motivan para que las fortalezcan no solamente en el aula sino fuera de ella”.



Divergencias.

“Es algo muy complicado de hacer por lo que requiere tiempo diseñar estrategias y herramientas de evaluación para los diferentes tipos de estudiantes, pero me atrevo a decir que la mayoría de los docentes los ponemos en marcha quizás con una excepción en los docentes veteranos a quienes ya se les complica realizar este tipo de planeaciones semanales”, “No, por lo general no se tiene en cuenta”

8. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?

El uso de resultados en los procesos de evaluación como aristas del proceso de flexibilización curricular, generó las siguientes afirmaciones que se compilan en las dimensiones de Divergencias:

“Sí, ya que a través de las evaluaciones podemos detectar dónde están sus debilidades para poder hacer los ajustes necesarios”, “Sí se tienen en cuenta los aprendizajes por mejorar”, “De forma particular sí, si no se ven resultados en la clase o en la metodología por los resultados de las evaluaciones se cambia la forma de dar la clase o de evaluar, y si es necesario se da nuevamente la temática, esto no se hace en todas las aulas, no todos los docentes se evalúan o cambian su forma de enseñar en algunos casos con metodologías que se han usado por años sin cambios”, “Se busca identificar y mejorar el desempeño académico de un estudiante para obtener mejores resultados”,

Divergencias.

“No. Aunque algunos docentes muestran interés, muy poco se tiene en cuenta”

“Algunas veces, no todos los docentes tienen en cuenta los resultados para reajustar sus programas”

9. ¿El apoyo educativo se da fuera o dentro del aula?

Las disposiciones normativas que hoy legitiman la inclusión de todos al proceso de formación educativa, generan la formulación de este reactivo donde se les pregunta a los docentes si en su acción de interacción formativa reciben algún tipo de apoyo, ya sea al interior de la institución o por fuera de la misma. Bajo esa perspectiva las expresiones que se sintetizan en la acción de convergencia son:

“Dentro y fuera”, “Dentro del aula, debido a que el padre de familia muchas veces desconoce las fallas o dificultades que tiene el niño, y en otros casos se muestra indiferente ante ello”, “El apoyo educativo se da dentro del aula y fuera del aula , dentro de aula cuando el docente, realiza actividades tendiente a mejorar el aprendizaje y fuera del aula cuando se dejan actividades que con el apoyo de sus padres o familiares se realizan en la casa.”

Divergencias.

“Depende de las necesidades educativas y de los objetivos de enseñanza y aprendizaje que se plantee el docente”, “No existe docente de apoyo”.

10. ¿Se enseña al estudiantado a trabajar en forma colaborativa con sus compañeros?

### Convergencias:

Los docentes en términos generales señalan bajo su perspectiva que efectivamente les enseñan a sus estudiantes a trabajar colaborativamente. Si bien en sus declaraciones no hay evidencia de lo que estructuralmente implica un trabajo colaborativo y una capacidad de instauración de esta en la comunidad de estudiantes, se han compilado sus afirmaciones en la noción de convergencia.

“Si ya que es papel importante el trabajo en grupo y colaborativo”, “Algunos docentes ponen en práctica esta forma de trabajo colaborativo debido a sus buenos resultados y también a la oportunidad de compartir los recursos que el docente debe buscar y gestionar todo el tiempo”, “El trabajo colaborativo es una de las estrategias que permiten al estudiante a recibir calidad educativa”, “Si, se les enseña ya que a través de este trabajo se ejercitan habilidades sociales y se fortalecen valores”, “Si, dentro de las actividades se trabaja de forma individual, grupal, duplas etc”, “El trabajo en grupo es muy importante eso le permite ser un niño sociable”, “Si, sobre todo porque se busca fomentar valores como compañerismo, trabajo en equipo y tolerancia”, “Si se trabaja en forma colaborativa, cuando hacemos actividades y el docente pide a otro niño, que verifique si la actividad elaborado por su compañero estuvo bien hecha , y este argumenta sus razones al respecto de lo encomendado por el docente y además cuando un niño colabora a otro niño en la exposición de un tema determinado”, “Si es la base para que el alumno se pueda socializar y se retroalimente con sus compañeros”, “La mayoría de los docentes hacen trabajos en grupo y algunos tienen en cuenta el aspecto colaborativo”, “En todo momento. La institución constantemente está inculcando la importancia del trabajo colaborativo en la escuela”.

11. ¿Se utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo?

Convergencias:

Siguiendo el hilo conductor del currículo flexible, se les pregunta a los docentes sobre la aplicabilidad en su cotidianidad de métodos de aprendizaje cooperativo y sus respuestas son similares a las expresadas en el reactivo de trabajo colaborativo.

Convergencia.

“Con una frecuencia regular según lo que he podido denotar a nivel general”, “Si, porque a través de éste el niño o el joven mejoran las relaciones interpersonales y una sana convivencia”, “Si, se utilizan de forma regular, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con dicha actividad”, Si, incluso llevo aplicando desde el 2016 el proyecto educativo: Material concreto y vivencial en el aula de clases para fomentar los valores y el trabajo cooperativo, que busca la creación de material concreto para fomentar el trabajo cooperativo”, “Se le enseña al niño, llevando un orden metodología educativas”, “Si, para hacer dinámicas las clases”, “Si cuando los niños trabajan en grupo y se ayudan entre ellos mismos, que por lo regular se hace dos veces en la semana”, “Se utiliza de forma regular debido al tiempo y espacio que los alumnos pueden permanecer fuera de sus casas”, “Por lo general, si, y depende de la asignatura”.

12. ¿El aprendizaje cooperativo se utiliza con frecuencia en el aula?

Convergencias.

“casi siempre en el programa de todos a prender no sugieren este tipo de estrategias”, “De vez en cuando”, “Si”, “Si, se utiliza con frecuencia para enseñarles competencias de hablar y saber escuchar diferentes opiniones para un mismo propósito”, “Si, incluso se construyó un blog donde se plasman las actividades que buscan el trabajo cooperativo”, “La colaboración en la aula se realiza adecuadamente en momentos de las actividades”, “Si por lo general dos veces por semana, teniendo en cuenta la temática tratada”, “Ya lo mencione de forma regular”, “Ya lo mencione de forma regular”, “Si es muy frecuente sobre todo en el aula, siempre mencionándoles que el aprendizaje mancomunadamente es más enriquecedor para una formación integral”.

Divergencias.

“No, muy poco se expresa lo que se aprende a nivel social”

13. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?

Convergencias:

“Si, ya que el aprendizaje es más compartido”, “En la mayoría de los casos es así y se brinda constante apoyo en el proceso para que los estudiantes realmente compartan un entorno de aprendizaje colaborativo”, “Siempre y cuando se le asigne una función a cada estudiante para que se responsabilice y se apropie de su trabajo”, “Se está trabajando e insistiendo en ese propósito”, “Si, se trabajan turnos en participación de actividades o roles dentro de los mismos equipos lo que permite a cada estudiante sentirse importante en la construcción del conocimiento”, “Les permite intercambiar conceptos o ideas y aprender del otro compañero”, “Si, por que les ayuda a trabajar respetando y

aceptando los aportes de los otros y tienden a sentir que terminan más rápido lo que están trabajando”, “Más que todo compartir lo aprendido, por qué no se puede decir que dividir las tareas, ya que si la dividen las tareas , no todos los estudiantes adquieren el conocimiento que deben obtener de la actividad, y el objetivo es que todos adquieran el mismo conocimiento”, “Si y no solamente en lo académico sino en lo social adquiere responsabilidad compromisos con su grupo”, “Claro, en algunas asignaturas da buenos resultados”, “Por lo general eso es lo que hacen los estudiantes, dividen y al finalizar comparten y socializan”.

#### **4.2.2. Comunidad de aprendizaje: Trabajo colaborativo.**

##### **Hallazgos:**

¿Se utiliza la enseñanza compartida como oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?

Convergencias:

“Si, en ocasiones trato de utilizarla con frecuencia”, “El docente aprovecha los espacios y asume el rol de orientador de los procesos compartidos por los estudiantes y de los aprendizajes abordados”, “Si”, “Si, en la jornada de trabajo en la que laboro realizamos comunidades de aprendizaje para tal fin”, Si , porque permite que los niños acepten y complementen los conceptos que están interiorizando , les posibilita ampliar su vocabulario”, “Si se utiliza , ya que los docentes de mi sede nos reunimos a compartir diferentes situaciones ,que se dan con nuestros estudiantes y además experiencias significativas las cuales nos han dado resultados positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje , que nos sirven de apoyo en el que hacer como docente”, “El intercambio de concepto y estrategia son muy útiles en la realización de actividades en el campo del conocimiento del aprendizaje”

Divergencias.

“Son pocos los espacios que se ofrecen para el intercambio de experiencias y actividades, se ha hecho una mejoría, pero falta mucho, tanto en brindar los espacios como en el interés de muchos docentes por formarse”, “Poco se aplica entre los docentes”.

¿Ha recibido capacitación para el manejo del proceso de enseñanza- aprendizaje en personas con discapacidad?

Convergencias:

“No, pero me gustaría para poder aprender a manejar e impartir el conocimiento a los niños con este tipo de dificultad”, “No, la capacitación es algo fundamental y lamentablemente no la hay”, “Pocas, es muy pobre la formación que brindan para formarse en temáticas de enseñanza y aprendizaje con niños de discapacidad”, “No he recibido capacitación, para el manejo en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad. El cual sería muy importante este conocimiento, para saber cómo tratar esta clase de estudiantes”, “No todo es adquirido empíricamente hace falta una política por parte del ministerio de educación en capacitar al personal”, “No, es una de las fallas de nuestro sistema”, “No, solo orientaciones de los psicólogos y personas con algunas experiencias”.

Divergencias:

“Si, y también se hacen consultas en diferentes medios para fortalecer nuestros conocimientos”, “Si, en la jornada de trabajo en la que laboro realizamos comunidades de aprendizaje para tal fin”, “Si”, “Si, de acuerdo a mi especialidad si la he recibido”.

¿Cómo trabaja usted con estudiantes en situaciones de discapacidad?

Convergencias:

“Incomodo no se realmente si lo que hago es lo debido para niños con discapacidad”, “Leyendo material educativo al respecto para poder trabajar con ellos en el aula pero realmente se trabaja con mucho desconocimiento de los procesos con esta población estudiantil y se cometen graves errores involuntarios debido a la falta de compromiso de los agentes gubernamentales que asumen la labor de docente con una labor llena de todos los saberes”, “Se trabaja con currículo flexible”, “Se trabaja con muchas falencias, ya que no existe el personal de apoyo que se requiere”, “Busca estrategia que me ayuden a facilitar el trabajo con los niños con discapacidad”, “El trabajo se hace generando conciencia primero sobre el grupo, se motiva a un trabajo colaborativo por parte de los estudiantes y se realizan adaptaciones curriculares para favorecer los aprendizajes de los niños en condición de discapacidad”, “Al no tener aulas especiales , para tratar a niños con discapacidad , los dos niños que a mi parecer son niños con discapacidad, se trabaja igual que con los demás , ya que al no tener conocimientos como se trabajas con estos niños , se trabaja igual”, “Bueno es relativo de pendiendo de la discapacidad, generalmente los alumnos admitidos presentan discapacidad física”.

Divergencias:

“Son pocos los estudiantes discapacitados, en mi caso nunca he trabajado con uno”, “Nunca he trabajado, pero si se presentara el caso, se le haría un tratamiento especial, con mucha paciencia sin discriminarlo”.

¿Ha utilizado adaptaciones curriculares para personas en situaciones de discapacidad en su área de desempeño?



Convergencias:

“No porque no sé cómo deben ir orientadas”, “No se ha presentado el caso de trabajo con estudiantes en esta condición hasta el momento”, “No se han realizado adaptaciones curriculares específicas”, “Nunca he trabajado con discapacitados, quizás porque nuestro sistema no está preparado para ello”, Nunca se me ha presentado la oportunidad de hacerlo”, “No se ha utilizado adaptaciones especiales curriculares con personas con discapacidad, sería bueno llevar esta situación en las próximas reuniones en la institución central”.

Divergencias:

“Sí, debido a que no todos los estudiantes están en capacidad de aprender con el mismo ritmo”

“Sí, algunas actividades se adaptan a los estudiantes según su nivel cognitivo”

“Sí. Permanentemente. Debido a que tengo niños en condición de discapacidad”

¿De qué manera se vincula la familia a la escuela para la atención a estudiantes que evidencian algún tipo de discapacidad?

Convergencias:

“Se les hace seguimiento al estudiante, se le llama al padre de familia y se le vincula teniendo en cuenta las recomendaciones desde ambas instancias”, “Realizando charlas de concientización para un mejor acompañamiento del niño”, “Los padres de familia se integran a través de las reuniones, que permiten trabajar en conjunto con el estudiante”,

Se trata de brindar asesorías, apoyo acerca de la dificultad que padece el niño y se sugieren apoyo de otros especialistas, si el niño lo requiere”, “Por medios de momento recreativos talleres que le permite a los padre se de apoyo para su evolución “;”Actualmente se están iniciando charlas enriquecedoras referentes al tema”

#### Divergencias:

“No, hasta el momento no se ha realizado actividades para vincular a la familia”, “Escasamente, porque los padres de familia a veces por su desconocimiento y otras por la falta de interés”, “No existe esta vinculación de las familias esta es otra falencia por parte de las instituciones”. “No se evidencia el compromiso de la familia en la escuela para la atención a estudiantes que evidencien algún tipo de discapacidad, donde trabajo es una escuela rural lejos de la institución central en la cual se toman las políticas a seguir en la sede, hecho que muchas veces repercute negativamente en temas importantes como el que se está tratando”.

#### **4.2.3. Comunidad de aprendizaje: Concepciones prevalentes en los docentes respecto a la educación inclusiva.**

#### **Hallazgos:**

¿Cuál es el término que usted utilizaría para denominar a sus estudiantes con discapacidad?

#### Convergencias:

“Estudiante en condición de discapacidad”, “Estudiante con discapacidad”, “Me refiero hacia ellos como niño con discapacidades”, “Niños con necesidades educativas especiales (NEE)”, “Personas en situación de discapacidad”, “Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”.

#### Divergencias:

“Los términos deben ser iguales a los demás”, “Yo utilizaría el termino estudiantes con capacidades únicas”, Como no había ley que especificara la inclusión, por lo general se decía con problemas u otros”, “Estudiantes excepcionales”, “Estudiantes con deficiencias especiales, ya que son personas que presentan deficiencias que pueden ser física, mental, intelectual, o sensoriales que puede afectar su capacidad para interactuar y participar plenamente en sociedad”.

¿Conoce la terminología utilizada en los documentos ministeriales relacionados con los procesos de discapacidad? Menciones cuales.

#### Convergencias:

“Inclusión, integración, ritmos diferentes de aprendizajes”, “Las que conozco son discapacidad cognitiva, motora y sensorial”.

#### Divergencias:

“No los conozco”, “No”, “No. estamos esperando las orientaciones al respecto”, “Ninguno, eso es por falta de información”, “No, tengo muy poco conocimiento de ello”, “No he tenido la oportunidad de leer, algún documento ministerial relacionados

con los procesos de discapacidad, por tal motivo no puedo mencionar ninguna terminología utilizada”, “Algunos, realmente no he podido profundizar más en estos aspectos por motivos personales y académicos pero si es necesario que el gobierno realice capacitaciones en este aspecto de carácter urgente”

¿Considera usted que la institución donde usted labora es inclusiva?, ¿Por qué?

Convergencias:

“Si, ya que son órdenes del ministerio”, “Porque son recibidos todos los niños y jóvenes, independientemente de la discapacidad o necesidad educativa que tenga”, “Teniendo en cuenta que la educación es una y para todos”, “La institución de laboro, incorpora niños con discapacidad, pero no tiene las adecuaciones, ni el personal de apoyo que se requiere para tal fin”, Si, acepta estudiante de en condición de discapacidad, y se está formando en mejorar la estadía y la enseñanza a esta población”, si es inclusiva tiene las puertas abierta para todo clase de niño con discapacidad”,” La institución da cabida a toda la población estudiantil sin diferencias y así debe ser pero es necesario reconocer que hay ciertas necesidades que son pasadas por alto, no son atendidas como es debido y no hay herramientas para trabajar de manera integral así que somos una institución “inclusiva” ideológicamente hablando”, “Si, a pesar de que tenga falencias, se encuentran docentes interesados en esta parte de la educación y buscan ayudar a este grupo reducido de estudiantes que se encuentran dentro de la institución”.

Divergencias:

“No es inclusiva porque no existe el personal idóneo para evaluar el tipo de discapacidad que presenta el alumno ni los currículos están acorde con las necesidades que requieren los mencionados”, “No, porque hasta ahora hay una ley que hace, obligatorio esto de la inclusión”, “Falta trabajar mucho en ese tema”, “No considero que es inclusiva, ya que no tenemos todas las herramientas necesarias para proyectarnos como una sede inclusiva.”.

#### **4.3. Interpretación de resultados: Flexibilidad curricular y los Principios básicos de la educación inclusiva en la práctica docente.**

Desde el planteamiento de los objetivos formulados para el objeto de investigación y los instrumentos utilizados, se permite evidenciar por categorías una serie de hallazgo que se han señalado previamente con dos conceptos: las convergencias y divergencias. La primera dimensión del instrumento de investigación está relacionada con la flexibilidad curricular, donde se han levantado todo un conjunto de principios relacionados los elementos básicos de una educación inclusiva en la práctica docente; es decir se pretende hacer un ejercicio hermenéutico a través del cual se genere un diagnóstico de las praxis docentes en relación con la educación inclusiva.

Se desprende del instrumento que efectivamente, los docentes señalan que ellos motivan a sus estudiantes para la configuración de un sujeto autónomo y responsable de su proceso de formación. Si bien hay toda una convergencia en sus voces, no menos cierto es que no hay evidencia de cómo se realiza con estudiantes

que evidencia algún tipo de discapacidad. Al decir de Ortiz (2009) *Los docentes deberían lograr que los educandos disfruten del conocimiento por el valor que este representa como agente motivacional y viabilizador de logros y posibilidades de éxito; dicho*

*método debe constituirse en un instrumento de mejora de la calidad de enseñanza, dejando de lado los refuerzos conductuales como las recompensas, castigos e incentivos.*

Articulado al proceso de motivación, también se le pregunta al docente sobre la frecuencia de los procesos de autoevaluación de los estudiantes y se destacan afirmaciones que señalan R/“Con muy poca frecuencia, algunos docentes plantean y ejecutan este tipo de evaluaciones pero otros no les dan la menor importancia”, R/“La frecuencia de evaluación queda a criterio de cada docente pero en general con la entrega de informe por periodo el alumno queda notificado de su desempeño”, R/“Por lo general se realiza al final del periodo, pero no todos los docentes lo aplican”. Lo anterior refleja que desde el punto de vista de la misma gestión organizacional no hay un hilo conductor referente a dar cuenta de los procesos de autoevaluación de los procesos, para el caso específico, la autoevaluación de la comunidad docente, respecto a un macroproceso de formación. Se observa como respuestas del reactivo 1, se contradicen con respecto al reactivo 2. Por un lado, se dice que se motiva y por el otro lado, no hay argumentos ni evidencias institucionales que legitimen los procesos de autoevaluación.

Si dentro de una estructura curricular flexible que ha de partir de una lectura de contexto, llámese global, glocal y local, lo que se hace en el aula, es crucial, pues buena parte de la intención de la escuela puede evidenciarse en ese escenario, es decir, que el aula y los procesos que allí se desarrollan vale la pena; pero también se observa una estructura jerárquica en torno a la participación de los miembros de la comunidad para hacer visible su interés e inquietud. La figura del docente emerge como quehacer panóptico en el control de la clase. Es entonces el docente quien establece todo parámetro de “formación” al interior del aula como un gran centro de encierro. Si bien los estudiantes evidencian un cúmulo de intereses relacionados con su formación y trascendencia en su comunidad de aula, los mismos no logran impactar en la estructura organizacional de la

institución. Ejemplo de ello son los procesos que legalmente establece la dirección ministerial en educación, cuando habla de los mecanismos de participación de la comunidad educativa, incluyendo en ese espectro a los estudiantes pero que en la práctica dichas voces no logran movilizar ninguna estructura.

Pese a la cultura institucional básicamente vertical, el hecho de los conocimientos previos de los estudiantes logra considerarse como insumo a la realización de una prueba; es decir se logra hacer una mirada genérica de aquello que posiblemente se necesita para la realización de tal o cual proceso. Sin embargo, en la planeación dicho accionar no se considera pues si bien en una sala de clase emergen estudiantes con diversos ritmos de aprendizajes, en la estructura de planeación y evaluación se homogenizan tales acciones.

Se evidencia que la escuela en mención no tiene un horizonte claro en torno al uso de los resultados en evaluación; por tanto ha de considerarse que la cultura de la evaluación es una arista del currículo flexible, los datos tanto de la convergencia como la divergencia posibilitan que el uso de los resultados en materia de evaluación, ha de constituirse en una realidad que articula tanto procesos como resultados en cualquier institución social, máxime en el ámbito de la educación, donde su objeto es la persona humana que ha de trascender lo institucional, local y nacional, para poder interactuar en un mundo globalizado y para ello se requiere la aprehensión de un cúmulo de competencias que lo pongan a tono con lo que la esfera global dinamiza.

Si bien las políticas educativas, centran su atención en la configuración de estrategias tendientes al mejoramiento de la calidad educativa, es en las instituciones educativas a través del desempeño de los estudiantes, que son fruto del direccionamiento docente, donde puede verse evidenciando en la aprehensión de competencias y el suministro de insumos para el establecimiento de acciones de mejora, como un proceso de corresponsabilidad.

El hecho de poseer dispositivos legales sobre el hecho de la discapacidad y con ella la inclusión en materia educativa, da cuenta del reto asumido por el Estado colombiano y de cada una de las instituciones educativa que se movilizan en un enfoque de Derechos Humanos. De allí que el uso de los resultados en cualquier tipo de proceso o pruebas adquieren sentido para todos los actores que participan en la formación.

Para la intervención de situaciones alusivas a la discapacidad y con ella la legitimación bajo el enfoque de Derechos Humanos en la escuela, se abordó con los docentes; si en la acción de su quehacer formativo en aula, ellos cuentan con un tipo de apoyo para ayudar a cada uno de los actores que evidencien dicha problemática de discapacidad. En términos generales, la institución no cuenta con ningún tipo de apoyo para intervenir a los estudiantes que presentan alguna de las características propias de la discapacidad. Se expresa también el principio y sentido de la necesidad de contar con las mismas, máxime que la institución está en proceso de reunir evidencias para solicitar ante los organismos encargados las disposiciones de la ley 1421 de 2017.



#### **4.4. Interpretación de resultados: Comunidad de aprendizaje: Trabajo colaborativo.**

Cuando se habla de comunidad de aprendizaje, ha de entenderse por la misma como procesos de intervención que pretender una transformación sociocultural de una institución educativa. Este tipo de intervención se fundamenta en un dialogo proactivo que vincula a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases (Ferrada & Flecha, 2008). Este tipo de intervención a más de indagar qué se enseña (referido a los contenidos de la educación) y el cómo se enseña (relacionado con la pedagogía utilizada), se interesa con la intención de trascender por el quién, (relacionado con los agentes educativos que participan directa e indirectamente), dónde (refiriéndose a los espacios educativos) y el para qué (relacionado con los fines de la educación) (Coll et al., 2008).

Para el instrumento utilizado a más de esta categoría, se mira en forma articulada con los referentes del trabajo colaborativo. En ese orden de ideas, las convergencias y divergencias, evidenciaron:

¿Se utiliza la enseñanza compartida como oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?

Si bien las voces de los actores señalan que efectivamente utilizan la enseñanza compartida como oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes, no puede negarse que la pregunta apunta a un contexto específico: El aula de clases, como lugar donde se construye una visión alternativa de aprendizaje. Pero en las voces de los actores no queda evidencia del plus que esa acción podría generar: Un proyecto particular de la institución, un fenómeno particular que acontece en la escuela: Rendimiento académico, conflicto, disrupción, gestión organizacional. Solo se emiten

juicios a encuentros de docentes, a interacciones de estudiantes y docentes, pero sin ningún tipo de evidencia ni construcción documental; por ello no es gratuito voces como: “Son pocos los espacios que se ofrecen para el intercambio de experiencias y actividades, se ha hecho una mejoría, pero falta mucho, tanto en brindar los espacios como en el interés de muchos docentes por formarse”, “Poco se aplica entre los docentes”.

¿Ha recibido capacitación para el manejo del proceso de enseñanza- aprendizaje en personas con discapacidad?

Si bien la mayoría de los informantes señala que no ha recibido formación alguna para intervenir a aquellas personas que evidencian algún tipo de discapacidad, no menos cierto es que desde el punto de vista de gestión organizacional, no se ha adelantado un proceso interno para canalizar esa inquietud y su mitigación con actores del mismo contexto que señalan poseer conocimientos sobre el tema, tal como lo expresaran: “Si, y también se hacen consultas en diferentes medios para fortalecer nuestros conocimientos”, “Si, en la jornada de trabajo en la que laboro realizamos comunidades de aprendizaje para tal fin”, “Si”, “Si, de acuerdo a mi especialidad si la he recibido”; es decir, se evidencia que hay déficit en el trabajo colaborativo de los docentes.

¿Cómo trabaja usted con estudiantes en situaciones de discapacidad?

Convergencias:

Se corrobora el hecho del déficit en el trabajo colaborativo. Hay un pronunciamiento de trabajos aislados, donde cada uno de los actores actúa bajo el principio de la buena

fe, que aquello que se hace es lo pertinente. De allí se observa que no hay un proceso de seguimiento y sistematización en cuanto al quehacer de las comisiones de evaluación y promoción, gestión del proceso académico, gestión del proceso a la comunidad. La mayoría de las acciones aisladas son reportes en buena fe de los docentes. Por ello no es gratuito el pronunciamiento de los focalizados al señalar que es “Incomodo. no se realmente si lo que hago es lo debido para niños con discapacidad”, “Leyendo material educativo al respecto para poder trabajar con ellos en el aula pero realmente se trabaja con mucho desconocimiento de los procesos con esta población estudiantil y se cometen graves errores involuntarios debido a la falta de compromiso de los agentes gubernamentales que asumen la labor de docente con una labor llena de todos los saberes”, “Se trabaja con currículo flexible”, “Se trabaja con muchas falencias, ya que no existe el personal de apoyo que se requiere”.

¿Ha utilizado adaptaciones curriculares para personas en situaciones de discapacidad en su área de desempeño?

Para este reactivo, una vez formulado y escuchado las narrativas de los docentes, no se encontró evidencia alguna de adaptaciones curriculares por parte de la comunidad educativa.

¿De qué manera se vincula la familia a la escuela para la atención a estudiantes que evidencian algún tipo de discapacidad?

Este reactivo evidenció una estructura organizacional conservadora, donde la vinculación de los padres se genera desde la atención a los llamados institucionales en reuniones de padres para dar cuenta del estado académico de los niños, en dar orientaciones sobre la vida institucional, entre otras. Se evidencia que no hay evidencia directa del empoderamiento de los padres de familia como sujetos protagónicos en la comunidad de aprendizaje y el trabajo colaborativo, de allí que se afirme:

“hasta el momento no se ha realizado actividades para vincular a la familia”, “Escasamente, porque los padres de familia a veces por su desconocimiento y otras por la falta de interés”, “No existe esta vinculación de las familias esta es otra falencia por parte de las instituciones”. “No se evidencia el compromiso de la familia en la escuela para la atención a estudiantes que evidencien algún tipo de discapacidad, donde trabajo es una escuela rural lejos de la institución central en la cual se toman las políticas a seguir en la sede, hecho que muchas veces repercute negativamente en temas importantes como el que se está tratando”.

#### **4.5. Interpretación de resultados: Comunidad de aprendizaje y las Concepciones prevalentes en los docentes respecto a la educación inclusiva.**

El propósito de esta última dimensión estriba en dar cuenta de las concepciones que prevalecen en el imaginario docente sobre la relación inclusión- discapacidad y las necesidades educativas especiales. Las voces de los actores focalizados evidencian desconocimiento en la aprehensión, sentido y trascendencia de la terminología en su cotidianidad formativa. Sin embargo, bajo la concepción empírica, logran señalar que su escuela asume las disposiciones gubernamentales y por ende para las disposiciones de cobertura, aceptan a todos los estudiantes, siendo esta situación una manifestación de inclusión escolar.

Dentro de la lógica de las narrativas, se interpreta que el concepto de discapacidad si bien es jabonoso, el mismo transita por cambios estructurales que se reflejan en la dimensión formativa de todo ser humano. La discapacidad puede entenderse como toda restricción o ausencia debido a una deficiencia psicológica, anatómica y fisiológica en la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considere normal para una persona. La misma, posee diversas aristas ya sean del orden cognitivo e incluso fisiológico. Para el proceso investigativo en cuestión, si bien la disposición legal 1421 de

2017 expresa el marco conceptual para establecer el alcance de lo que implica inclusión, no menos cierto es que bajo un enfoque de Derechos Humanos, lo que en esencia se busca es la visibilización de todos los actores educativos como sujetos de derechos para acceder a un proceso de educación integral donde se trasciendan las dificultades de la enseñanza, de igual forma las exclusiones por manifestaciones de una disciplina, entre otras y se pueda configurar una escuela donde sea factible construir condiciones de vida mejor y sociedades más justas y democráticas.

#### **4.6. Resultados de la revisión documental**

A través de la construcción de insumos generados en Colombia y bajo la denominación de Modelos históricos y enfoques adoptados en la política pública de discapacidad e inclusión social en Colombia, se puede extraer que efectivamente hay un proceso estructural que articula instituciones sociales para hacer visible las dimensiones de lo incluyente. En ese orden de ideas, recientemente, en Colombia se elaboró un documento llamado Guía de atención a las personas con discapacidad en el acceso a la justicia, de creación compartida entre : Presidencia de la Republica en la cabeza visible del Doctor Juan Manuel Santos Calderón, Ministerio de salud y protección social, Ministerio de Tecnologías de la información y las comunicaciones, Defensoría del Pueblo, Procuraduría General de la Nación, Instituto Colombiano de bienestar familiar , Unidad para la atención y reparación integral de las Victimas, Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla, Instituto Nacional Para Ciegos , Instituto Nacional para Sordos, Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias forenses, el programa de acción por la igualdad y la inclusión social de la Universidad de los Andes, entre otros convocados personas naturales y representantes de las organizaciones de personas con discapacidad. Según el documento mencionado el concepto de discapacidad ha evolucionado a través del tiempo y ha trascendido en diferentes modelos que han caracterizado y determinado

visiones y marcos de actuación frente a la población con discapacidad. Estos modelos, bajo los cuales se ha entendido la discapacidad, han influenciado en las decisiones de política pública y han guiado las prácticas que como sociedad se han adoptado, al respecto: el MODELO MÉDICO BIOLÓGICO (dirigidos por los profesionales de la salud), Estos modelos médicos, a lo largo del tiempo han recibido grandes reconocimientos en razón de lo que han representado para el avance de la salud mundial, pero también han sido objeto de críticas. Un ejemplo de ello es el llamado “modelo social” al cual Aramayo (2005), citado en (2016) hace referencia, y que plantea la necesidad de una concepción más holística para el análisis de la categoría sobre la discapacidad. El enfoque o modelo social de la discapacidad, plantea con suficiente razón, que la dependencia de las personas con discapacidad es, el resultado de las barreras incapacitantes, creadas por una cosmovisión homogeneizadora, en correspondencia con un mundo que ha sido diseñada para personas sin discapacidad. De este modo, se trasladan los límites de la discapacidad desde la visión de un problema personal a la manera cómo está estructurada la sociedad. MODELO SOCIAL (las actuaciones están dirigidas a mejorar el entorno para garantizar la participación en la vida social), MODELO POLÍTICO ACTIVISTA (acciones basadas en lo político y lo social con la existencia y organización de grupos en pro de los derechos de esta población); MODELO UNIVERSAL (Reconoce a todo individuo como diferente, a la población humana como diversidad); y el MODELO BIOPSIICOSOCIAL (es factible formar un enlace entre los niveles de vida de un individuo: biológico, personal y social, que sustentan la discapacidad y desarrollar políticas y actuaciones encaminadas a incidir de modo equilibrado y complementario sobre cada uno de dichos niveles).

Del mismo modo, expresa la guía de atención que en Colombia la discapacidad se define en categorías, así: de movilidad, sensorial auditiva, sensorial visual, sensorial

gusto-olfato-tacto; sistémica; mental cognitivo; mental psicosocial; piel-pelo-uñas, en beneficio de las personas caracterizadas en alguna de las anteriores se ha superado el enfoque de la asistencia o protección y se ha realizado una transición, con: un enfoque de derechos (el reconocimiento como sujeto con derecho a exigir prestaciones y conductas en un marco de deberes y corresponsabilidad); un enfoque diferencial (intrínica las condiciones y posiciones de los actores como sujetos de derechos desde una visión de género, etnia e identidad cultural, discapacidad o ciclo vital); un enfoque territorial (busca transitar de la formulación de políticas que privilegian una mirada fraccionada políticas que se concentren en el lugar que habita la persona y preferencia la multidimensionalidad: económica, social, política, ambiental y cultural del espacio); un enfoque de desarrollo humano (ubicando a las personas en el eje del proceso como favorecidas del desarrollo y agentes del progreso y la transformación.

No menos importante para el objeto de investigación, es considerar el Marco normativo de las personas con discapacidad, en razón al lenguaje que subyace en el imaginario docente. De allí entonces que entre los instrumentos internacionales que abordan los derechos de la población con discapacidad se encuentran la Declaración universal de los derechos humanos, el pacto internacional de los derechos civiles y políticos, el Pacto Internacional de los derechos económicos, sociales y culturales que reconocen la igualdad de derechos y prohíben cualquier discriminación.

Así mismo la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de las personas con discapacidad (2000). En 2006, la asamblea general de las naciones unidas aprueba la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la que se establece que la discapacidad es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre las características funcionales de una persona y las barreras arquitectónicas, actitudinales y

comunicacionales del entorno que impiden el ejercicio pleno de sus derechos y libertades. Entre los principios de la convención están: la dignidad humana, la autonomía individual, la libertad, la independencia, la no discriminación la igualdad de oportunidades y la accesibilidad, principios acogidos por la Congreso de la República de Colombia por medio de la Ley 1346 de 2009 y cuya constitucionalidad fue declarada por la Corte en la Sentencia C-293 de 2010.

De igual modo, en la guía de atención, en el subtítulo: “Protección Constitucional de las Personas con Discapacidad”, se destaca que en la Constitución Política de 1.991 se usan diferentes términos para referirse a las personas con discapacidad, tales como: “minusválidos”, “personas disminuidas” y en ocasiones “personas en situación de debilidad manifiesta”, entre otros, no alineados con los estándares internacionales vigentes. La Carta Magna de 1.991 so pesar del anacronismo terminológico revelado en la guía, reconoce la vulnerabilidad y exclusión social a los que son sometidas las personas en condición de discapacidad y que el estado tiene la obligación de favorecer, promover, adelantar políticas de previsión, rehabilitación e integración, orientar las acciones públicas, para reparar, corregir, prevenir, garantizar los derechos y defender la materialización del principio de igualdad.

Con la ratificación por parte de Colombia de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, la entrada en vigencia de la Ley 1618 de 2013 y la expedición del Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES 166 de 2013, Política pública nacional de discapacidad en inclusión social, surgen una serie de obligaciones. Por consiguiente en Colombia existe un amplio marco de disposiciones legales que regulan las obligaciones, medidas de inclusión y acciones del estado, instituciones, organizaciones y la sociedad en general (personas naturales y jurídicas), para garantizar la igualdad de derechos,



servicios y oportunidades, asegurar la efectividad y el acceso de las personas con discapacidad, a la educación, la salud, el empleo, el deporte, la vivienda, los servicios públicos, el transporte, la cultura, entre otros, así:

**Tabla 5.**

Leyes Colombianas para la protección a las personas con discapacidad

<b>Ley 361 de 1997</b>	<b>Conocida como Ley general de discapacidad, abarca los derechos , servicios públicos y responsabilidades estatales, privadas y sociales en relación con las personas con discapacidad.</b>
<b>Ley 982 de 2005</b>	Específicamente abarca necesidades y derechos de la población sorda y sordociega.
<b>Ley 1145 de 2007</b>	Determina la creación del Sistema Nacional de Discapacidad y su Consejo Nacional como instancia Consultora y asesora.
<b>Ley 1275 de 2009</b>	Trata de las necesidades y derechos de la población de talla baja.
<b>Ley 1306 de 2009</b>	Establece el régimen legal de la capacidad para personas con discapacidad mental intelectual y mental psicosocial.
<b>Ley 1346 de 2009</b>	Ratifica la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
<b>Ley 1616 de 2013</b>	Difunde la Ley de salud mental y dicta otras disposiciones al respecto.

---

**Ley 1618 de 2013** Despliega normativamente la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, incorporada al ordenamiento jurídico mediante la Ley 1346 de 2009.

---

**Ley 1680 de 2013** Demanda garantizar el acceso a la información , al conocimiento, a las comunicaciones y a las TIC a todas las personas ciegas y con baja visión.

---

Nota De elaboración propia teniendo en cuenta las fuentes. Guía de Atención y Documento Conpes Social 166. Política pública nacional de discapacidad e inclusión social.

En el rango de edades en que naturalmente encontramos los infantes en los niveles de preescolar y primaria, el documento Conpes 166 en su página 23 expone datos de la Encuesta de calidad de vida, ECV 2012, en los que se reporta que el 80% del total de personas entre 5 y 9 años con alguna discapacidad no ha alcanzado ningún nivel educativo, mientras que el 13,2 % había cursado solo preescolar. Del grupo de 10 a 17 años , el 47,1% no había aprobado ningún nivel educativo y el 33,9% había aprobado básica primaria, en la misma página se relaciona el análisis de la población pobre donde según SISBEN- , el 57% de las personas registradas en discapacidad con edades, desde 5 a 17 años ubicadas en nivel 1 y 2, no habían aprobado ningún nivel educativo (preescolar, básica primaria, básica secundaria , media vocacional), donde después de comparar con la población sin discapacidad concluyen que evidentemente en Colombia existen dificultades para el acceso y permanencia de las personas con discapacidad (en especial los que están en familias económicamente vulnerables) en el servicio educativo, sugiriendo la necesidad de mayor articulación y acciones de política pública con el

propósito de que se incremente la igualdad de oportunidades, inclusión, participación y por ende la calidad de vida de esta población.

En las página 37 y 38 del último documento del CONPES se señala que el Ministerio de Salud y Protección Social, las demás entidades de la Administración firmantes del documento y el Departamento Nacional de Planeación realizan una serie de recomendaciones al Consejo Nacional de Política Económica y Social –CONPES, entre ellas se destaca: el numeral 3, referido a: “ solicitar a las entidades públicas de orden, nacional promover y participar en los procesos de actualización de las normas sobre discapacidad en armonía con la Convención de la Organización de las Naciones Unidas ONU y la reglamentación de la Ley 1618 de 2013, dentro de los términos previstos, adoptando las medidas administrativas correspondientes” y el numeral 6, en el ámbito de nuestro interés, que literalmente, expresa: Solicitar al Ministerio de Educación Nacional:

- Implementar el Programa Nacional de Alfabetización para jóvenes con discapacidad en extra edad y adultos con discapacidad, realizando los diseños y ajustes curriculares pertinentes,
- Formular y validar los lineamientos de formación para docentes para la atención a las personas con discapacidad,
- Garantizar durante todo el periodo lectivo, los apoyos educativos necesarios para la inclusión efectiva y en condición de igualdad; entre los apoyos se encuentran servicios de intérpretes , guías intérpretes, modelos lingüísticos, recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos y de infraestructura, y –
- asegurar el acceso general a la educación superior de los jóvenes y adultos con discapacidad en igualdad de oportunidades que los demás jóvenes y adultos sin discapacidad, de acuerdo a sus posibilidades e intereses , proporcionando los apoyos necesarios para su formación.

La superación escolar cimentada mediante el esfuerzo, el mérito personal y contar con el soporte de la familia acentúan los procesos cognitivos y competencias de lectura y

escritura posiblemente se relacionen con habilidades duras valoradas por el enfoque por competencias y por el mundo laboral ulterior al que aspira ingresar o desempeñarse, emplearse, visto como novedad en su proceso de inserción y movilidad social después de haber egresado del sistema educativo. A partir de allí algunos interrogantes que surgen para observar y para el surgir de nuevas investigaciones ¿Cómo se distribuyen las competencias blandas y duras exigidas por el mundo académico, profesional y laboral y que pueden considerarse inclusiones/exclusiones en la sociedad actual (en las organizaciones, entidades e instituciones) teniendo en cuenta las disposiciones legales? ¿Existen instrumentos de evaluación de desempeños de aprendizaje y desempeño laboral que consideren las habilidades blandas, la superación personal, la solidaridad, la participación, el trabajo en equipo colaborativo?, las exclusiones engendradas en el sistema educativo, se reducen a rendimientos académicos insuficientes o tienen relación alguna con la manifestación marcada o no en cuanto a diversidad funcional, vulnerabilidad, discapacidad, necesidades educativas especiales o bien llamarlas necesidades educativas personales?, ¿Hasta qué punto el CONPES y el Ministerio de Educación Nacional han atendido sugerencias, solicitudes, disposiciones o normatividades legales vigentes en lo referido a la atención a la diversidad funcional e inclusión social?

Quintanilla (2014), cuya investigación tuvo como objetivo general: Determinar, identificar y analizar los conceptos nucleares que subyacen de la normativa que ha sustentado la educación inclusiva, en las leyes 115 de 1994 y 1618 de 2013, y contrastarlos con lo planteado en la CDPD –Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 1346 de 2009), con el fin de realizar una contribución al futuro marco normativo. Manifiesta en la página 14, apartado Descripción del problema, que: “Colombia trabaja por lograr una educación de calidad por lo cual ha

presentado constantes influencias internacionales que le han permitido dirigir sus políticas hacia el arduo proceso de la educación inclusiva, sin embargo al analizar las estadísticas y realidades del contexto colombiano, se evidencian fallas en dicho proceso” y en líneas posteriores expresa que: “en Colombia no es suficiente promover medidas legislativas coherentes con la educación inclusiva sino implementar lo propuesto en el sistema educativo”.

Tras la revisión documental y teniendo en cuenta: -la guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad de premios Compartir para vivir mejor y Fundación Saldarriaga Concha (2013) en las páginas 15 -16-17 se tiene en consideración la tabla 2 adaptada de Sepúlveda (2013), retomado por el Observatorio de Educación inclusiva de Maedis, actualizado por Moreno (2013); y también de la investigación: “Un camino hacia la Educación Inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros” de Quintanilla (2014), el normograma, la tabla 2, un aporte de información normativo-histórico a partir del año 1.994, y el artículo de la revista Zona Próxima de la Universidad del Norte: “Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica\* de Díaz y Rodríguez (2016) que en su página 46 presenta un listado de normatividades del marco legal internacional y nacional a partir del año 1.948, en la tabla 6 se consideraron parcialmente las fuentes mencionadas para una nueva tabla de revisión histórica, compilación que no pase por alto algún documento de conocimiento general expuesto por los autores respecto a la temática, de este modo:

**Tabla 6.**

Normograma legislativo. fuentes para una revisión histórica,

<b>AÑO</b>	<b>TIPO DE NORMA</b>	<b>NÚMERO NOMBRE</b>	<b>ARTÍCULO DE EDUCACIÓN O DESCRPCIÓN</b>	<b>DE O</b>	<b>NORMA DE CONTENIDO</b>	<b>TÉRMINO UTILIZADO PARA REFERIRSE A LA PERSONA CON LA DISCAPACIDAD U OTRO DETALLE</b>	<b>PÁGINA WEB</b>
<b>1925</b>	Ley	Ley 56 de 1925	Por la cual se crea el Instituto Sordomudos y Ciegos.	de	Nación al	Crea un instituto dedicado a atender las dos poblaciones.	
<b>1938</b>	Ley	Ley 143 de 1938	Por la cual se impulsa la educación de ciegos y sordomudos del país.	de	Nación al	Crea la Federación Nacional De Ciegos y Sordomudos que propendía por crear y desarrollar escuelas, dar programas de prevención de ceguera y establecer sala cunas y servicios de formación laboral.	
<b>1948</b>	Resolución 217 A (III)	Declaración Universal de Derechos Humanos. ONU.	De acuerdo con esta todas las personas nacen libres e iguales en condición humana, por lo tanto tienen derecho a ser incluidas en todos los bienes y servicios, ser aceptadas sin ningún tipo de distinción por su condición				

<b>1955</b>	Decreto	Decreto 1955 de 1955	Reevalúa la pertinencia atender en una misma entidad a las dos poblaciones.	Nacional	Disuelve la federación de ciegos y Sordomudos y crea dos entidades INCI e INSOR
<b>1968</b>	Ley	Ley 75 de 1968	Por la cual se dictan normas sobre filiación y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.	Nacional	Se crea el ICBF
<b>1972</b>	Decreto	Decreto 1823 de 1972	Las dos instituciones entran a formar parte del estado como entidades adscritas.	Nacional	El INSOR y el INCI se adscriben al MEN
<b>1982</b>			Programa de acción mundial para las personas con discapacidad.	Internacional	
<b>1989</b>			Convención sobre los Derechos del Niño	Internacional	
<b>1990 - 1992</b>			Declaración Mundial sobre Educación para Todos.	Internacional	Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo.
<b>1991</b>			Constitución Política de Colombia de 1991	Nacional	
<b>1992</b>			Declaración de Cartagena de Indias sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el	Internacional	

			área Iberoamericana.			
<b>1993</b>			Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	Interna cional		
<b>1994</b>			Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO.	Interna cional	Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre NEE: acceso y calidad.	
<b>1994</b>	Ley	Ley 115 de 8 de febrero de 1994 o Ley General de Educación.	Título III. Modalidades de Atención Educativa a poblaciones. Capítulo I. Educación para personas con limitaciones o capacidades Excepcionales. Artículo 46. Integración con el servicio Educativo. Artículo 47: Apoyo y fomento. Artículo 48. Aulas Especializadas. Artículo 49. Alumnos con Capacidades Excepcionales.	Nacion al	Define la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales como una de las modalidades de atención a poblaciones.	<a href="http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L011594.pdf">http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L011594.pdf</a>  o en:  <a href="http://oei.es/quipu/colombia/Ley_1115_1994.pdf">http://oei.es/quipu/colombia/Ley_1115_1994.pdf</a>
<b>1994</b>	Decreto	Decreto 369	Por el cual se modifican la estructura y funciones del	Nacion al		<a href="http://www.alcaldiaibogota.gov.co/">http://www.alcaldiaibogota.gov.co/</a>



			Instituto Nacional para Ciegos, INCI				ota.go v.co/si sjur/n ormas /Norm a1.jsp ?!=14 929
<b>1996</b>	Decreto	Decreto 2082 de 1996	Desarrolla el concepto introducido por la Ley 115 de 1994 de las aulas especializadas y unidades de apoyo integral.	Nacional			
<b>1997</b>	Decreto	Decreto 2369 de 1997	Por el cual se modifican los estatutos y se reestructura el INSOR CAPÍTULO III Atención educativa de la población con limitaciones auditivas. Artículo 11- Artículo 22	Nacional	Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996 Se le asigna funciones de acuerdo con la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 60 de 1993 y demás normas legales vigentes. La entidad se dedicará más a generar políticas y a acompañar técnicamente y dejar de prestar servicios directos.	http:// www. alcald iabog ota.go v.co/si sjur/n ormas /Norm a1.jsp ?!=12 03	
<b>1997</b>	Ley	Ley 361 de 1997	Por el cual se crean mecanismos de integración social de personas con limitación y se establecen otras disposiciones.	Nacional	Esta ley se considera la “LEY COLOMBIANA DE DISCAPACIDAD”.		

<b>1998</b>	Decreto	Decreto 1509	Reglamenta parcialmente el decreto 369 de 1994 en referencia al Instituto Nacional para Ciegos INCI.	Nación al	Artículo 18. Asesoría en materia educativa.	<a href="http://www.alcaldiaibogota.gov.co/sijsur/normas/Normal.jsp?!=10811">http://www.alcaldiaibogota.gov.co/sijsur/normas/Normal.jsp?!=10811</a>
<b>1999</b>			Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad			
<b>2000</b>			Foro Mundial sobre la Educación – Dakar, Senegal.	Internacional		
<b>2002</b>	Decreto	Decreto 2082 de 2002.	Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades o talentos excepcionales	Nación al	Este decreto determina aspectos concretos de la organización de los servicios educativos de los territorios colombianos.	<a href="http://www.alcaldiaibogota.gov.co/sijsur/normas/Normal.jsp?!=1519">http://www.alcaldiaibogota.gov.co/sijsur/normas/Normal.jsp?!=1519</a>
<b>2003</b>	Resolución	Resolución 2565	Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con	Nación al		<a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/arti">http://www.mineducacion.gov.co/1621/arti</a>

			necesidades educativas especiales.			cles-85960 archivo pdf.pdf
<b>2004</b>			CONPES SOCIAL: “Política Nacional de Discapacidad	Nacion al		
<b>2005</b>	Ley	Ley 982	Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones.	Nacion al	Capítulo III. Educación formal y no formal. Artículo 9 y Artículo 10.	<a href="http://www.elabedul.net/San_Alejo/Leyes/Leyes2005/ley9822005.php">http://www.elabedul.net/San_Alejo/Leyes/Leyes2005/ley9822005.php</a>
<b>2006</b>			Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) (adoptada por Colombia en el año 2009).	Interna cional		
<b>2006</b>	Ley	Ley 1098	Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.	Nacion al	Artículo 28. Derecho a la Educación.	<a href="http://www.minsalud.gov.co/Normatividad/LEY%201098%20D">http://www.minsalud.gov.co/Normatividad/LEY%201098%20D</a>

							E%20 2006. PDF
<b>2006</b>			Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – MEN	Nacion al			
<b>2006</b>			Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables – MEN	Nacion al			
<b>2006</b>			Plan Decenal de Educación 2006 – 2016.	Nacion al			
<b>2007</b>	Decreto	Decreto 470	Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital	Nacion al	Artículo 11. Sobre el Derecho a la Educación.	<a href="http://www.alcaldiaibogota.gov.co/sijsur/normas/Normal.jsp?!=27092">http://www.alcaldiaibogota.gov.co/sijsur/normas/Normal.jsp?!=27092</a>	
<b>2007</b>	Ley	Ley 1145 del 2007	Establece la creación del Sistema Nacional de Discapacidad – SND, Y SU Consejo Nacional, como instancia	Nacion al			

consultora y asesora.

<b>2009</b>	Decreto	Decreto 366 de 2009	Por medio del cual se reglamenta la organización de servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.	Nación al	Determina la prestación de servicios educativos a los estudiantes con discapacidad.	<a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf">http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf</a>
<b>2009</b>	Ley	Ley 1346 de 2009	Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.	Nación al	El país ratifica la Convención de Derecho de las Personas con Discapacidad. Artículo 24. Educación.	<a href="http://web.presidencia.gov.co/leyes/2009/julkio/ley134631072009.pdf">http://web.presidencia.gov.co/leyes/2009/julkio/ley134631072009.pdf</a>
<b>2009</b>	Ley	Ley 1275 del 2009	Aborda las necesidades y derechos de la población de talla baja.			
<b>2009</b>	Decreto	Decreto 1306	“Por la cual se dictan normas para la protección de personas con	Nación al	Artículo 11. Salud, Educación y Rehabilitación.	<a href="http://www.elabedul.net/">http://www.elabedul.net/</a>

		del	discapacidad			San
		2009	mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados”.			_Alejo/Leyes/Leyes_2009/ley_1306_2009.php
<b>2013</b>	Ley	Ley 1618 de 2013	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	Nacion al	Se garantiza el goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad. Artículo 11.Educación.	<a href="http://wsp.residencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DE%20L%2027%20DE%20FEBRE%20DE%202013.pdf">http://wsp.residencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DE%20L%2027%20DE%20FEBRE%20DE%202013.pdf</a>
<b>2013</b>	Ley	Ley 1616 de 2013	Expide la ley de salud mental y dicta otras disposiciones al respecto.			
<b>2013</b>	Ley	Ley 1680	Busca garantizar el acceso a la información, al			

			de conocimiento, a las comunicaciones y a las TIC a todas las personas ciegas y con baja visión.	
<b>2014</b>	Acuerdo		Reunión sobre la EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT). Fundamento para las metas de educación propuestas por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	Interna cional
				<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprobación del Acuerdo de Mascote</li> <li>-Resultados de las conferencias ministeriales regionales sobre la educación después de 2015.</li> <li>-Conclusiones del informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015.</li> <li>-Informes de síntesis regionales sobre la EPT.</li> <li>-Contribución de la Iniciativa Mundial “La Educación Ante Todo”. Desafíos y Agenda de la Educación 2030 propuesta y el Marco de Acción.</li> </ul>
<b>2015</b>	Decreto	Decreto 1075 de 2015	Con el objetivo de compilar, y al racionalizar las normas de carácter reglamentario que rigen el sector y contar con un instrumento jurídico único para el mismo.	Nacion al
<b>2015</b>	Foro Mundial, realizado en		DECLARACIÓN DE INCHEON: “Educación 2030: Hacia una	Interna cional
				UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR. Con 1600 participantes de

		la educación inclusiva Repúb y equitativa de lica de calidad y un Corea. aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.		160 países. en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años.
<b>2016</b>	Acuerdos sobre políticas inclusivas internacionales	Reunión Ministerial sobre Productividad para un crecimiento Inclusivo que se organizó en Santiago de Chile en diciembre de 2016, esta segunda Reunión Ministerial del Programa Regional de la OCDE para América Latina y el Caribe	Interna cional	Organizada por el Programa Regional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para América Latina y el Caribe
<b>2017</b>	Decreto	Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017	Nacional	Donde fue subrogada una sección al decreto 1075 de 2015, el artículo 2.3.3.4.3.6 la cual reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.
<b>2017</b>	Políticas	Hacia Sistemas de Protección Social Inclusivas	Interna cional	Ofrece plataforma única para concertar sobre la inclusión.
		OCDE. Mejores Políticas para una Vida Mejor. Conferencia Mundial y Reunión Ministerial (Asunción Paraguay, 16		



---

en noviembre del  
América (2017)  
Latina  
y el  
Carib  
e.

---

*Nota Para los siguientes comentarios se tuvieron en cuenta reflexiones sobre la Ley de autores de investigaciones en el ámbito de salud, derecho y educación.*

1. El Artículo 48 brinda una oferta educativa a las personas con discapacidad, pero el modelo integrador en que enmarcó al sector oficial es contraproducente con lo referido a inclusión. Las aulas especiales como único espacio para las personas con discapacidad son obsoletas frente a la resignificación en lo establecido en el artículo 24 (ver anexo 1) de la CDPD puesto que las aulas especiales limitan la participación, la socialización, los excluye de interactuar con sus pares sin discapacidad deberían estas ser una herramienta o para complementar y no para suplir la experiencia del aula regular (Universidad de los Andes. Facultad de Derecho. pág. 30).

2.El Decreto 366 de 2009 que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para las personas con discapacidad y con talentos excepcionales planteándole responsabilidades a las entidades territoriales certificadas con lo que destina en su Artículo 15, hasta el 20% (ver anexo 2) de los recursos asignados por el COMPES al ente, tal como lo decidió Planeación Nacional (ver anexo 3)teniendo en cuenta el reporte de Matrículas de personas con discapacidad en las instituciones educativas y de la evaluación del MEN de los avances en el Plan de Mejoramiento del Proceso de inclusión de los entes territoriales(ver anexo). Además, el MEN a través del Sistema Integrado de Gestión de Calidad de la Educación SIGCA evalúa para certificación de calidad a las instituciones que manejen el tema de inclusión desde la diversidad (discapacitados, afrodescendientes, indígenas, desplazados, entre otros.) en condiciones de acceso,

flexibilidad, permanencia y pertinencia, en sus áreas de gestión: directiva, administrativa, académica y comunitaria.

3. Al Decreto 366 de 2009 le hace falta concretar cuáles son los “ajustes razonables necesarios” para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad cognitiva o física.

4. Para el reporte de matrícula se debe tener seguridad con la caracterización puesto que las personas con discapacidad son más vulnerables que quien presenta desordenes o dificultades de aprendizaje dado que estas últimas son transitorias.

5. El numeral 1 del Artículo 9 del Decreto 366 de 2009 establece que la entidad territorial deberá tener por lo menos una persona de apoyo pedagógico por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo 10 y máximo 50 con discapacidad cognitiva, Síndrome de Asperger, autismo, discapacidad motora o con capacidad eso con talentos excepcionales el autor expone que las razones para la redacción del numeral n fueron administrativas con el propósito de evitar descontento en los docentes de área lo cual perjudica porque: si se le asigna mayor número de estudiantes al docente de apoyo este no puede brindar colaboración efectiva en la elaboración de metodologías efectivas como los docentes de área para cada niño con discapacidad matriculado. Asignar un número máximo de estudiantes en un aula se estaría construyendo un aula especial lo que debe evitarse, la limitación del 10% evitaría la segregación, más del 10% es una barrera visible para brindar una educación de calidad.

6. En el Artículo 4 del Decreto establece que para la prestación del servicio se requiere organizar, hacer flexible y adaptar: el currículo, el plan de estudios, o los procesos de evaluación teniendo en cuenta las orientaciones pedagógicas que produce el Ministerio de Educación, disponibles en la página web [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co) dentro del

Link de Gestión Educativa. Gestión para una Educación Inclusiva en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-195238.html> . Todos los miembros de la comunidad deben ser partícipes, activos, puesto que la educación inclusiva no es una obligación exclusiva del docente de apoyo es de todos puesto que representa un cambio de paradigma de rol, de compromiso. Además, se reconoce el deber de eliminar las barreras comunicativas de personas con discapacidad sensorial con la oferta de modelos lingüísticos, interpretes, guías intérpretes.

En cuanto a identificar los términos con que se denominaba a los estudiantes con discapacidad Quintanilla (2012) presenta un análisis de la transformación de la noción a través de los años, ver la tabla que en la primera columna establece el año de la normatividad analizada y la segunda columna se refiere el término.

Tabla 7.

Análisis de normatividad, definiciones y retos futuros

<b>AÑO</b>	<b>TÉRMINO UTILIZADO PARA HACER REFERENCIA A NIÑAS Y NIÑOS CON DISCAPACIDAD</b>
<b>1994</b>	Limitados, ciegos
<b>1996</b>	Personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales
<b>1997</b>	Personas con limitación Auditiva
<b>1998</b>	Personas con Limitación Visual
<b>2003</b>	Niños con Necesidades Educativas Especiales
<b>2005</b>	Personas sordas y sordociegas
<b>2006</b>	Niños, niñas y adolescentes con Discapacidad
<b>2007</b>	Niños con Necesidades Educativas Especiales

<b>2009</b>	Estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, estudiantes con discapacidad y estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales
<b>2009</b>	sujeto con discapacidad mental
<b>2013</b>	Personas con discapacidad / Niños con Necesidades Educativas Especiales

*Nota Un camino hacia la Educación Inclusiva: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Tesis para optar al título de Magister en Discapacidad e Inclusión Social. Tabla 3. Denominación de estudiantes con discapacidad. Página 38. Fuente: Quintanilla (2014).*

En esta tabla se advierte el hilo conductor de las concepciones para las personas con discapacidad, desde el año 1994 hasta el 2013. Se identifican 3 hitos, el primero marcado por la ley 115, ley general de educación que establece la denominación de personas con limitaciones y/o talentos excepcionales, así como en la resolución 2565 de 2003, que se refiere a los niños con NEE, este hito presenta gran influencia internacional de la declaración de Salamanca (1994) y el segundo hito en el año 2006 con la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad CDPD con influencia en la normatividad colombiana hasta el 2013. Sin embargo, desde este año con la ley 1618 para la garantía de derechos de las personas con discapacidad, se hace referencia a la población infantil con discapacidad, como niños con necesidades educativas especiales- NEE, retrocediendo y permaneciendo en lo propuesto en el año 1994.

En ese orden de ideas, Quintanilla (2014) manifiesta que, al contrastar estos hallazgos con lo planteado por la evolución conceptual, se podría pensar que viene de la

influencia del modelo médico o de prescindencia para llegar al modelo social. Además, el país atravesó estos hitos, que inician en la declaración del estado social de derechos con la Constitución Política de Colombia (considerado como el primer hito), continua con la ley 115 de 1994, que acopia algunas recomendaciones de la declaración de Salamanca (segundo hito). Subsiguientemente en 1997 con la ley 361 (tercer hito). En efecto, según lo propuesto por el Índice de Inclusión de la UNESCO, la CDPD el término debe cambiarse, lo cual se recomienda cambie en la próxima normatividad. Por consiguiente, el autor nombrado en líneas anteriores pregunta en su investigación ¿qué conceptos nucleares hay detrás de esta terminología?

## 5. Discusión.

Cabe señalar que si bien se ha establecido un objetivo en la investigación; que para el caso particular de este objeto y considerando la ruta epistemológica lograda, antes que objetivo (s) podría considerarse como propósitos, es claro entonces que la estrategias cualitativas implica la aprehensión de procesos que no están reducidos a miradas cuantifricas; antes por el contrario, se hace énfasis la construcción social de la realidad, que para el caso es lo que ocurre en la práctica cotidiana de una institución educativa, a ello se suma la relación entre el investigador y las categorías de análisis: inclusión y comunidad de aprendizaje, ello mediado por la praxis de los docentes y las condiciones del contexto.

Siguiendo el hilo conductor de lo declarado en el primer objetivo: Identificar el estado situacional de las comunidades de aprendizaje en cuanto a los procesos de participación, flexibilidad e integración, desde una perspectiva humanista. Se tiene entonces que en la institución focalizada, evidencia dificultades no solo desde la gestión organizacional como cultura con un claro horizonte de formación, sino que entre los mismos docentes no hay claridad sobre principios de justicia social como distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010; citados en Murillo y Hernández, 2011), justicia social como reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008; Murillo y Hernández, 2011) y justicia social como participación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008; citados en Murillo y Hernández, 2011).

En las narraciones de los informantes sobre el aspecto relacionado con la inclusión, se señala que en términos generales, la institución no tiene un soporte que de cuenta efectivamente de la puesta en escena de un enfoque incluyente, de allí que se tome prestado el planteamiento de Sen (1992) en cuanto a que entiende que las dimensiones

fundamentales de la vida de las personas configuran el criterio cardinal que debe guiar la justicia social, facilitando a las personas aquellas capacidades básicas que les permitan llevar una vida plena a partir de sus necesidades y características personales. Esta percepción hace parte del enfoque de las capacidades, y es respaldada por Martha Nussbaum (2006), quien critica el enfoque de Rawls al dejar sin resolver: la justicia hacia las personas con diversidad funcional.

Contiene el mismo objetivo, lo que hermenéuticamente la investigadora extrae como principio de Justicia Social como Reconocimiento. Este se expresa en la misma intencionalidad de los docentes al considerar que efectivamente se demanda la igualdad de reconocimiento o visibilidad, relacionada con la cultura, el género o etnia (Banks, 2004; Bolívar, 2005).

Si bien en el análisis documental se expresa toda una ruta normativa, aún está en déficit que las escuelas se apropien de la misma o actúen únicamente por presión de esta. Los planes de desarrollo del Magdalena (Ver Plan decenal del Magdalena, p.18) contemplan este hecho, pero el mismo carece de un riguroso plan de seguimiento y por ello, se evidencian injusticias culturales vinculadas a procesos de representación, interpretación y comunicación, cuya solución pasa por el cambio cultural o simbólico o la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas o sus productos culturales (Fraser, 1997).

En cuanto al segundo objetivo, que corresponde al analizar las prácticas docentes en la relación enseñanza-aprendizaje que tributan a la calidad educativa del estudiantado, es pertinente traer a colación a Bolívar (2005), quien señala que “cuanto más eficaz sea una escuela más justa será y, mayor aún, si la eficacia redundará en beneficio de los alumnos en desventaja social o escolar”. A renglón seguido la Comisión Thélot (2004), afirma que “en función de la equidad, se debe igualar la eficacia de la escuela, por lo

que, para ser justa, la escuela no debe ser formalmente igual, sino igualmente eficaz; más aún, las escuelas en medios desfavorecidos deben ser especialmente eficaces. Será preciso, pues, optimizar y homogeneizar la calidad de la oferta educativa de las escuelas, así como las prácticas docentes del profesorado [...]”. Si la escuela focalizada no considera al estudiantado, a sus padres, entre otros como sujetos que posibilitan una transformación de sus prácticas, no es más que dar siempre de lo mismo: Una escuela con una manifestación de biopolítica del poder.

Trayendo en consideración a Bolívar (2005), “reducir las desigualdades sociales y escolares y promover políticas educativas equitativas [...] implica actuar [...] en varios frentes: entorno familiar de los alumnos, configuración del sistema educativo, y a nivel de escuela, incidiendo en la enseñanza-aprendizaje a nivel de aula. Que una sociedad sea más justa, también depende de la contribución que haga el sistema educativo. La mejora de la eficacia no está [...] reñida con la lucha contra las desigualdades” (p.66). Esta solicitud también es expresada por los informantes, que si bien señalan que todos poseen la formación y por tanto habilidades para enfrentar situaciones relacionadas tanto con la inclusión como la misma lógica de las comunidades de aprendizaje, están dispuesto culturalmente a sumir su compromiso, pues bajo el paradigma de la incertidumbre se puede ver en Vigliante (2007), citado en la tesis de doctorado: Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.), pág 12. quien opina que, hasta que los docentes no tengan un concepto claro de lo que supone la justicia social en educación y se guíen por el principio de igualdad de oportunidades compensatoria, no serán capaces de enseñar de forma efectiva para una justicia social ni desarrollar una educación contra el racismo. Considera, además, que si los profesores utilizan cualquiera de los otros principios de igualdad de oportunidades (universal, meritocrática o el sistema de libertad natural),



conseguirán perpetuar las injusticias sociales. Contextualizando, es momento de afrontar con una lógica organizacional, pedagogía y científica las implicaciones de educar para la inclusión.

## 6. Conclusiones.

Es impostergable la incorporación de la inclusión en el ámbito cotidiano de la formación educativa, por lo tanto, la escuela debe reestructurarse desde cada uno de sus ámbitos de gestión para una adecuada prestación del servicio educativo y desarrollo humano de todas y todos.

La resistencia a los programas de innovación pedagógica y curricular obstaculiza el desarrollo y puesta en práctica de los principios de justicia social, por ello se necesita de unidad de criterios entre los profesores para conocer que existe déficit en la aprehensión de herramientas para asumir un proceso de escuela incluyente.

La familia está considerada de gran importancia para apoyar la labor educativa dentro y fuera del colegio. Aspecto de suma importancia en un proyecto de integración escolar para alumnos con necesidades educativas especiales, por tanto, la misma no puede limitarse exclusivamente a una citación para la entrega de una información. Debe constituirse cada núcleo familiar en puntales de justicia social con una real participación y corresponsabilidad.

La institución objeto de la investigación si bien tiene el propósito de materializar la iniciativa, no menos cierto es que la misma carece de adecuaciones curriculares que tengan que ver con los programas y objetivos de inclusión.

En cuanto a los significados conceptuales que los docentes otorgan a la categoría de educación inclusiva, se evidencia que escasa consulta y por ende déficit para la articulación de estos en la práctica de aprendizaje.

## 7. Recomendaciones

Atender a través de mesas de trabajo y con claros indicadores de gestión en torno a la producción y sistematización en contexto, los productos generados en la atención a la diversidad del premio Compartir para vivir mejor y Fundación Saldarriaga Concha (2013).

Gestionar una vez se construya el proyecto de intervención para la educación inclusiva los niveles de corresponsabilidad establecidos en la disposición legal 1421 de 2017. Señalando dolientes para cada uno de los procesos que subyacen en dicha ruta. Considerando bajo un principio de desarrollo humano la justicia social en educación y la vinculación de las comunidades de aprendizaje.

Articular desde las necesidades del contexto un plan de formación docente que visibilice las necesidades instituciones y hacer de las mismas políticas institucionales.

Generar mesas de comunidades de aprendizaje que aborden la autoevaluación institucional y su articulación para cada una de sus dimensiones las nuevas disposiciones legales que en materia de desarrollo humano han emergido en los 10 últimos años en Colombia.

## 8. Referencias

ALAIN TOURAINE: ¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1997, pág. 277

BARRIOS, J.; ORREGO, N.; RAMÍREZ, D. & SERNA, P. (2015). La inclusión en Escuela Nueva. Universidad De San Buenaventura seccional Medellín. Trabajo de investigación para optar por el título de Licenciatura en Lengua Castellana.

BELTRÁN, Y.; MARTÍNEZ, Y.; TORRADO, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>

DE ZUBIRÍA JULIAN (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. Editorial Revista REDIPEVIRTUAL 825.Red Iberoamericana de Pedagogía. ISSN 2256-1536. Páginas 16.

DECLARACIÓN DE INCHEON. EDUCACIÓN 2030: Hacia una educación Inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR.

J. GIMENO SACRISTÁN: Educar y convivir en la Cultura. Editorial Morata, España, 2001, pág.103

<http://www.unesco.org/es>.

HURTADO Y AGUDELO (2012). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis doctoral. Universidad de Huelva, España. En:

[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion\\_escolar\\_y\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escolar_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2)

LÓPEZ MELERO , M. (1990) .La integración escolar, otra cultura.Málaga: Puerta Nueva.

LÓPEZ MELERO M.(1990). La persona con Síndrome de Down o el cambio permanente en educación: Un modo de aprender a enseñar. En A. Miñán (coord.): Educar a las personas con Síndrome de Down. Granada: Asociación de Síndrome de Down

MARCHESI&MARTÍN: Desarrollo Psicológico y Educación. Editorial Alianza, Madrid, 1998. pág.22

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (2008), Serie guías número 34 Cartilla Educación Inclusiva con calidad. “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, Medellín, pág. 11-12

SCHÜTZ, Citado en BERGER PETER; LUCKMANN TOMAS: La construcción real de la realidad. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1999, pág. 38, 40.

VILORIA CARRILLO MARÍA E. (2016). “La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela”. Universidad de Girona. Programa de Doctorado en Educación.  
<http://hdl.handle.net/10803/394056>

VYGOTSKI, I. S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo. verificar pag 300

# ANEXOS

ENTREVISTA								
La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional.								
Nivel de formación:	NORMALISTA	Años de experiencia	10	Género	XY XX	Tipo de nombramiento/Decreto	2277	1278
<b>PREGUNTA ORIENTADORA</b> ¿De qué manera, incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional?						<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional		
<b>CATEGORIA : Flexibilidad Curricular</b>						<b>SUBCATEGORIA:</b> Principios básicos de la educación inclusiva en la práctica docente		
N°	<b>PREGUNTAS</b>					<b>VOZ DEL INFORMANTE</b>		
1,	¿Existe un mecanismo de asignación a aula o grado específico para estudiantes que evidencien algún tipo de discapacidad?					<b>Ninguno, realmente no tengo conocimiento de existencia de un mecanismo de este tipo</b>		
2	¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?					<b>Sí, claro, con el hecho de crear motivación en el aula.</b>		
3	¿Con qué frecuencia se le pide al estudiante que evalúe su propio aprendizaje?					<b>Por lo general, casi todos los días, ya que se realizan trabajos en el aula y en la casa</b>		
4	¿Se consulta al estudiantado sobre la calidad de la clase?					<b>Si pero no siempre</b>		
5	¿Se identifican y utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículo?					<b>No, pero se les hace saber al comienzo de todos los periodos.</b>		

6	¿Se valora y se tiene en cuenta los conocimientos previos del estudiantado?	<b>Claro, es muy importante, ya que se despierta el interés al estudiante</b>
7	¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes evidenciar sus habilidades?	<b>Claro el aprendizaje es también integral , y ellos mismo son autónomos en un omento dado y se les da participación</b>
8	¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?	<b>Eso se hace a nivel personal, en busca de estrategias para un mejor aprendizaje.</b>
9	¿El apoyo educativo se da fuera o dentro del aula?	<b>Se da siempre que lo requiera el estudiante.</b>
10	¿Se enseña al estudiantado a trabajar en forma colaborativa con sus compañeros?	<b>Si ya que es papel importante el trabajo en grupo y colaborativo.</b>
11	¿Se utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo?	<b>Siempre es bueno la integración en el aula y por consiguiente se utilizan, todo lo que redunde para un buen aprendizaje</b>
12	¿El aprendizaje cooperativo se utiliza con frecuencia en el aula?	<b>casi siempre en el programa de todos a prender no sugieren este tipo de estrategias .</b>
13	¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	<b>Si, ya que el aprendizaje es más compartido</b>
<b>CATEGORIA:</b> Comunidad de aprendizaje		<b>SUB CATEGORÍA:</b> Trabajo colaborativo
<b>Nº</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>VOZ DEL INFORMANTE</b>
1	¿Se utiliza la enseñanza compartida como oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?	<b>Si, en ocasiones trato de utilizarla con frecuencia.</b>



2	¿Ha recibido capacitación para el manejo del proceso de enseñanza- aprendizaje en personas con discapacidad?	<b>No, pero me gustaría para poder aprender a manejar e impartir el conocimiento a los niños con este tipo de dificultad.</b>
3	¿Cómo trabaja usted con estudiantes en situaciones de discapacidad?	<b>Incomodo no se realmente si lo que hago es lo debido para niños con discapacidad.</b>
4	¿Ha utilizado adaptaciones curriculares para personas en situaciones de discapacidad en su área de desempeño?	<b>No porque no se como deben ir orientadas.</b>
5	¿De qué manera se vincula la familia a la escuela para la atención a estudiantes que evidencian algún tipo de discapacidad?	<b>No, hasta el momento no se ha realizado actividades para vincular a la familia.</b>
<b>CATEGORIA:</b> Comunidad de aprendizaje		<b>SUB CATEGORÍA:</b> Concepciones prevalentes en los docentes respecto a la educación inclusiva.
<b>PREGUNTAS</b>		<b>VOZ DEL INFORMANTE</b>
1	¿Cuál es el término que usted utilizaría para denominar a sus estudiantes con discapacidad?	<b>Los términos deben ser iguales a los demás</b>
2	¿Conoce la terminología utilizada en los documentos ministeriales relacionados con los procesos de discapacidad? Menciones cuales.	<b>No los conozco.</b>
3	¿Considera usted que la institución donde usted labora es inclusiva?, ¿Por qué?	<b>Si, ya que son órdenes del ministerio</b>



Maestría en Educación – Convenio Magdalena  
 Corporación Universidad de la Costa – CUC  
 Docente: Reynaldo Rico  
 Instrumento recolección de información  
 Ericka Sierra

ENTREVISTA								
La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional.								
Nivel de formación:	Normalista	Años de experiencia	7	Género	XY XX	Tipo de nombramiento/Decreto	2277	1278
<b>PREGUNTA ORIENTADORA</b> ¿De qué manera, incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional?						<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional		
<b>CATEGORIA :</b> Flexibilidad Curricular						<b>SUBCATEGORIA:</b> Principios básicos de la educación inclusiva en la práctica docente		
N°	<b>PREGUNTAS</b>					<b>VOZ DEL INFORMANTE</b>		
1,	¿Existe un mecanismo de asignación a aula o grado específico para estudiantes que evidencien algún tipo de discapacidad?					No. Realmente al ser la educación de carácter gratuito todos los estudiantes incluso en condición de discapacidad tienen derecho a ser aceptados en las instituciones públicas, el problema radica en los mecanismos inoperantes para su formación académica, disciplinaria y progreso debido a que no hay capacitaciones docentes, herramientas pedagógicas y la asistencia requerida para estos estudiantes es escasa; razón por la cual hay tantas dificultades para avanzar con ellos.		
2	¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?					La motivación es un aspecto que todo docente incorpora en sus planeaciones por lo cual es algo verídico en su gran mayoría pero no es algo que se pueda llevar fácilmente a nivel particular mucho menos con la falta de recursos (materiales y humanos) mencionados en la pregunta anterior.		

3	¿Con qué frecuencia se le pide al estudiante que evalúe su propio aprendizaje?	Con muy poca frecuencia, algunos docentes plantean y ejecutan este tipo de evaluaciones pero otros no les dan la menor importancia.
4	¿Se consulta al estudiantado sobre la calidad de la clase?	Muy pocas veces.
5	¿Se identifican y utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículo?	Se tiene en cuenta en la mayoría de las veces debido a que explorar las formas de motivar a los estudiantes y generar progreso con ello es una de las principales tareas que asumimos los docentes desde el inicio del año sobre todo por la comodidad de todos los implicados en este proceso educativo.
6	¿Se valora y se tiene en cuenta los conocimientos previos del estudiantado?	En la mayoría de las clases muchos docentes incorporan actividades para determinar o tener una idea de los pre-conceptos.
7	¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes evidenciar sus habilidades?	Es algo muy complicado de hacer por lo que requiere tiempo diseñar estrategias y herramientas de evaluación para los diferentes tipos de estudiantes pero me atrevo a decir que la mayoría de los docentes los ponemos en marcha quizás con un excepción en los docentes veteranos a quienes ya se les complica realizar este tipo de planeaciones semanales.
8	¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?	A veces pues no se generan muchos espacios en la institución para hacerlo y los espacios complementarios son dentro del hogar.
9	¿El apoyo educativo se da fuera o dentro del aula?	Depende de las necesidades educativas y de los objetivos de enseñanza y aprendizaje que se plantee el docente.
10	¿Se enseña al estudiantado a trabajar en forma colaborativa con sus compañeros?	Algunos docentes ponen en práctica esta forma de trabajo colaborativo debido a sus buenos resultados y también a la oportunidad de compartir los recursos que el docente debe buscar y gestionar todo el tiempo.

11	¿Se utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo?	Con una frecuencia regular según lo que he podido denotar a nivel general.
12	¿El aprendizaje cooperativo se utiliza con frecuencia en el aula?	De vez en cuando.
13	¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	En la mayoría de los casos es así y se brinda constante apoyo en el proceso para que los estudiantes realmente compartan un entorno de aprendizaje colaborativo.
<b>CATEGORÍA:</b> Comunidad de aprendizaje		<b>SUB CATEGORÍA:</b> Trabajo colaborativo
N°	<b>PREGUNTAS</b>	<b>VOZ DEL INFORMANTE</b>
1	¿Se utiliza la enseñanza compartida como oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?	El docente aprovecha los espacios y asume el rol de orientador de los procesos compartidos por los estudiantes y de los aprendizajes abordados.
2	¿Ha recibido capacitación para el manejo del proceso de enseñanza- aprendizaje en personas con discapacidad?	No, la capacitación es algo fundamental y lamentablemente no la hay.
3	¿Cómo trabaja usted con estudiantes en situaciones de discapacidad?	Leyendo material educativo al respecto para poder trabajar con ellos en el aula pero realmente se trabaja con mucho desconocimiento de los procesos con esta población estudiantil y se cometen graves errores involuntarios debido a la falta de compromiso de los agentes gubernamentales que asumen la labor de docente con una labor llena de todos los saberes.
4	¿Ha utilizado adaptaciones curriculares para personas en situaciones de discapacidad en su área de desempeño?	No se ha presentado el caso de trabajo con estudiantes en esta condición hasta el momento.

5	¿De qué manera se vincula la familia a la escuela para la atención a estudiantes que evidencian algún tipo de discapacidad?	Se les hace seguimiento al estudiante, se le llama al padre de familia y se le vincula teniendo en cuenta las recomendaciones desde ambas instancias.
<b>CATEGORIA:</b> Comunidad de aprendizaje		<b>SUB CATEGORÍA:</b> Concepciones prevalentes en los docentes respecto a la educación inclusiva.
<b>PREGUNTAS</b>		<b>VOZ DEL INFORMANTE</b>
1	¿Cuál es el término que usted utilizaría para denominar a sus estudiantes con discapacidad?	Yo utilizaría el termino estudiantes con capacidades únicas, para mí la discapacidad no es un impedimento si no una oportunidad para explorar los grandes talentos humanos.
2	¿Conoce la terminología utilizada en los documentos ministeriales relacionados con los procesos de discapacidad? Menciones cuales.	Algunos, realmente no he podido profundizar más en estos aspectos por motivos personales y académicos pero si es necesario que el gobierno realice capacitaciones en este aspecto de carácter urgente.
3	¿Considera usted que la institución donde usted labora es inclusiva?, ¿Por qué?	La institución da cabida a toda la población estudiantil sin diferencias y así debe ser pero es necesario reconocer que hay ciertas necesidades que son pasadas por alto, no son atendidas como es debido y no hay herramientas para trabajar de manera integral así que somos una institución “inclusiva” ideológicamente hablando.



Maestría en Educación – Convenio Magdalena  
 Corporación Universidad de la Costa – CUC  
 Docente: Reynaldo Rico  
 Instrumento recolección de información  
 Ericka Sierra

ENTREVISTA								
La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional.								
Nivel de formación:	Universitaria	Años de experiencia	15	Género	femenino XX	Tipo de nombramiento/Decreto	2277	1278
<b>PREGUNTA ORIENTADORA</b> ¿De qué manera, incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional?						<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Incorporar el enfoque de educación inclusiva y comunidad de aula en la cultura institucional		
<b>CATEGORIA : Flexibilidad Curricular</b>						<b>SUBCATEGORIA:</b> Principios básicos de la educación inclusiva en la práctica docente		
N°	<b>PREGUNTAS</b>					<b>VOZ DEL INFORMANTE</b>		
1,	¿Existe un mecanismo de asignación a aula o grado específico para estudiantes que evidencien algún tipo de discapacidad?					Todos los estudiantes son atendidos de igual manera		
2	¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?					Si, a través de actividades lúdicas y de estrategias agradables para ellos.		
3	¿Con qué frecuencia se le pide al estudiante que evalúe su propio aprendizaje?					<b>Constantemente</b>		
4	¿Se consulta al estudiantado sobre la calidad de la clase?					<b>Si, porque mediante encuesta ellos manifiestan sus debilidades y fortalezas.</b>		
5	¿Se identifican y utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el currículo?					<b>Si, dependiendo de las dificultades y necesidades que presentan algunos estudiantes.</b>		

6	¿Se valora y se tiene en cuenta los conocimientos previos del estudiantado?	<b>Sí, porque partiendo de esos conocimientos damos inicio a la clase.</b>
7	¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes evidenciar sus habilidades?	<b>Si, a pesar que todos tienen diferente ritmos de aprendizaje, podemos dar a conocer cuáles son sus habilidades.</b>
8	¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones del profesorado y así ajustarlas a las necesidades detectadas?	<b>Si, ya que a través de las evaluaciones podemos detectar dónde están sus debilidades para poder hacer los ajustes necesarios.</b>
9	¿El apoyo educativo se da fuera o dentro del aula?	<b>Dentro y fuera</b>
10	¿Se enseña al estudiantado a trabajar en forma colaborativa con sus compañeros?	<b>El trabajo colaborativo es una de las estrategias que permiten al estudiante a recibir calidad educativa.</b>
11	¿Se utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo?	<b>Si, porque a través de éste el niño o el joven mejoran las relaciones interpersonales y una sana convivencia.</b>
12	¿El aprendizaje cooperativo se utiliza con frecuencia en el aula?	<b>Si</b>
13	¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	<b>Siempre y cuando se le asigne una función a cada estudiante para que se responsabilice y se apropie de su trabajo</b>
<b>CATEGORIA:</b> Comunidad de aprendizaje		<b>SUB CATEGORÍA:</b> Trabajo colaborativo
<b>Nº</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>VOZ DEL INFORMANTE</b>
1	¿Se utiliza la enseñanza compartida como oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes?	<b>Si</b>

2	¿Ha recibido capacitación para el manejo del proceso de enseñanza- aprendizaje en personas con discapacidad?	<b>Si, y también se hacen consultas en diferentes medios para fortalecer nuestros conocimientos</b>
3	¿Cómo trabaja usted con estudiantes en situaciones de discapacidad?	<b>Se trabaja con currículo flexible</b>
4	¿Ha utilizado adaptaciones curriculares para personas en situaciones de discapacidad en su área de desempeño?	<b>Si, debido a que no todos los estudiantes están en capacidad de aprender con el mismo ritmo.</b>
5	¿De qué manera se vincula la familia a la escuela para la atención a estudiantes que evidencian algún tipo de discapacidad?	<b>Realizando charlas de concientización para un mejor acompañamiento del niño.</b>
<b>CATEGORIA:</b> Comunidad de aprendizaje		<b>SUB CATEGORÍA:</b> Concepciones prevalentes en los docentes respecto a la educación inclusiva.
	<b>PREGUNTAS</b>	<b>VOZ DEL INFORMANTE</b>
1	¿Cuál es el término que usted utilizaría para denominar a sus estudiantes con discapacidad?	<b>Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.</b>
2	¿Conoce la terminología utilizada en los documentos ministeriales relacionados con los procesos de discapacidad? Menciones cuales.	<b>Inclusión, integración, ritmos diferentes de aprendizajes.</b>
3	¿Considera usted que la institución donde usted labora es inclusiva?, ¿Por qué?	<b>Porque son recibidos todos los niños y jóvenes, independientemente de la discapacidad o necesidad educativa que tenga. Teniendo en cuenta que la educación es una y para todos.</b>





**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC**

**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.**

La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional

**Nombre del investigador(a):** ERICKA SIERRA CARDENAS.

Señor(a) DELIA MOLINA MAESTRE le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- 
- La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
  - Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
  - Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
  - Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.
- 

**PROCEDIMIENTOS**

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

---

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) \_\_\_\_\_, en la ciudad de PLATO el día 5 del mes de JULIO del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: DELIA MOLINA MAESTRE Firma: \_\_\_\_\_

Cédula de ciudadanía: 39.089.152 de PLATO- MAGDALENA

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: ERICKA SIERRA CARDENAS Firma: \_\_\_\_\_

Cédula de ciudadanía: 39.098.400 de PLATO



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC  
**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.**

La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional

**Nombre del investigador(a):** ERICKA SIERRA CARDENAS.

Señor(a) NELLYS ISABEL MARQUEZ HERNANDEZ le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.

PROCEDIMIENTOS

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) \_\_\_\_\_, en la ciudad de PLATO- MAGDALENA el día 11 del mes de JULIO del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: NELLYS ISABEL MARQUEZ HERNANDEZ Firma: Nellys Isabel Marquez Hernandez  
Cédula de ciudadanía: 39 098.122 de PLATO- MAGDALENA

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: ERICKA PATRICIA SIERRA CARDENAS Firma: Sierra Ericka P  
Cédula de ciudadanía: 39 098. 400 de PLATO



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC**

**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.**

La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional

**Nombre del investigador(a):** ERICKA SIERRA CARDENAS.

Señor(a) ALBERTO ANTONIO MONTERO LEIVA le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- 
- La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
  - Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
  - Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
  - Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.
- 

**PROCEDIMIENTOS**

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

---

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis

inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) \_\_\_\_\_, en la ciudad de PLATO el día 12 del mes de JULIO del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: ALBERTO ANTONIO MONTERO LEIVA Firma:

\_\_\_\_\_

Cédula de ciudadanía: 19.401.113 de Bogotá

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: ERICKA PATRICIA SIERRA CARDENAS Firma:

\_\_\_\_\_

Cédula de ciudadanía: 39.098.400 de PLATO



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC**

**DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.**

La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional

**Nombre del investigador(a):** ERICKA SIERRA CARDENAS.

Señor(a) MARTHA IDALIDEZ RIBON CASTRO le estamos invitando a que participe como informante en un Proyecto de Investigación de la Universidad de la Costa, CUC. Requisito para obtener mi título como Magister en Educación

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- 
- La participación en este proyecto es absolutamente voluntaria.
  - Esto quiere decir que si usted lo desea puede negar la participación o retiro del proyecto en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
  - Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
  - Usted no recibirá beneficio económico alguno del proyecto actual. Los proyectos de esta índole sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la intervención educativa.
- 

**PROCEDIMIENTOS**

El proyecto de investigación se desarrollará a partir de la identificación de la temática y para ello se realizarán encuestas/entrevistas a lo largo de la intervención, donde esperamos que de la forma más auténtica y sincera posible responda. Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva sobre los datos personales) y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la tesis de investigación.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

---

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo del proyecto y de haber recibido de los investigadores explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones o proyectos.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor (a) \_\_\_\_\_, en la ciudad de PLATO- MAGDALENA el día \_\_12\_\_ del mes de JULIO del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre: MARTHA IDALIDEZ RIBON CASTRO Firma: \_\_\_\_\_

Cédula de ciudadanía: \_\_39.098.776\_\_ de PLATO MAGDALENA

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: ERICKA PATRICIA SIERRA CARDENAS Firma: \_\_\_\_\_

Cédula de ciudadanía: \_\_39.098.400\_\_ de PLATO MAGDALENA

# HABLEMOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

---

I.E TÉCNICA DEPARTAMENTAL JUANA ARIAS DE BENAVIDES

DPTO. DE ORIENTACION ESCOLAR

PLATO 2018

---

## EDUCACION INCLUSIVA

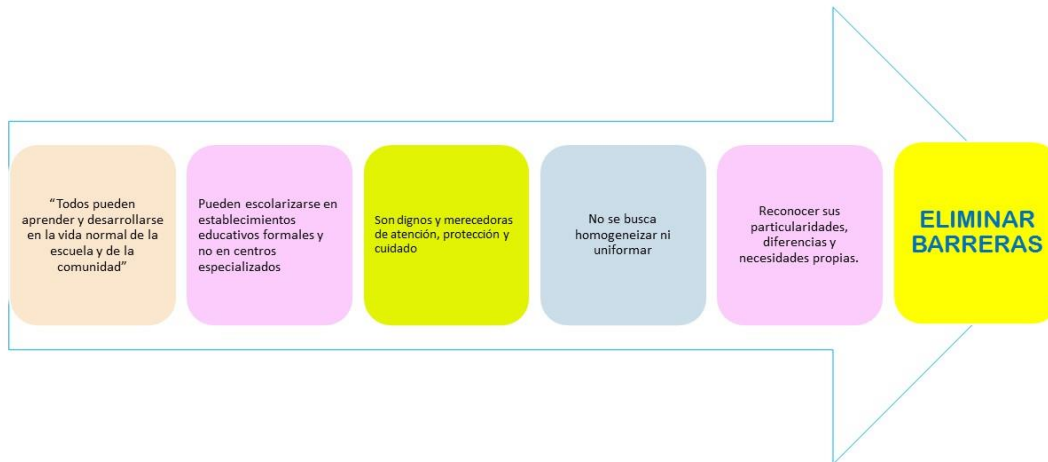
### EXPLOREMOS MÁS ALLÀ DE LOS IMAGINARIOS

---

1. Todas las escuelas son inclusivas, por tanto, no se admite discriminación ni segregación.
2. El estudiante con discapacidad es una persona distinta, no carente - como todos, precisa apoyos para desarrollarse. La persona no se reduce a la discapacidad.
3. La mayoría pueden asistir a la escuela, se requieren adaptaciones. El objetivo no es corregir, es formar a la persona, por tanto, la discapacidad no la define.
4. Sólo un grupo específico de estudiantes con discapacidad posee limitación intelectual. Su desarrollo no es estático.
5. Los apoyos que requieren estos estudiantes, generalmente favorecen a todos, revelan nuevos estilos y formas de aprender.
6. Los docentes deben trabajar con estos estudiantes acompañados de un docente de apoyo o equipo multidisciplinario. Deben formarse en el tema.
7. Los apoyos y adaptaciones son para todos, estos fortalecen el desarrollo intelectual y socioemocional del estudiante.
8. La escuela debe minimizar las barreras para que el estudiante se adapte al proceso, adquiera autonomía y desarrollo con la ayuda de todos.



## Es un reto para todos: NUEVA PERSPECTIVA



### FUNDAMENTACION: Reconocer los derechos de las personas con discapacidad en el amplio contexto de la diversidad y la educación para todos.

Declaración mundial sobre "EDUCACIÓN PARA TODOS", Jomtiem, 1990

Constitución de 1991, reconoce los derechos de las personas con discapacidad y su formación en establecimientos formales, no formales e informales.

La Ley General de Educación en su Artículo 91 (1994) donde establece que "es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su formación integral" (p. 20).

Periodo 2000-2010, avances en la identificación de barreras, se supera el concepto de integración a inclusión.

2008-2009: INDEX

Periodo 2010-2016, se acogen principios de la UNESCO. Enfoque humanista.

MEN: Decreto 1421, documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

**PROCESO: Tres momentos**

---

**Actualización:** conceptos, imaginarios, tipos de discapacidad.

**Entrenamiento:** ¿cómo categorizar pedagógicamente a estudiantes con discapacidad?

**Intervención:** Herramientas para atender las necesidades de apoyo educativo del estudiante de acuerdo a su discapacidad.

---

**BARRERAS:** “limitaciones del sistema educativo que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes, y que, por tanto, no permiten ni fomentan una educación de calidad”

---

Qué le pasa?	Es mongólico
Qué necesita?	“tu no debes estar aquí...”
Que puedo hacer por él?	No trabajen con él...
Cómo le enseño?	Flojo
Ya no sé qué hacer	
Què màs puedo hacer?	
Hice todo...	
Y ahora què?	

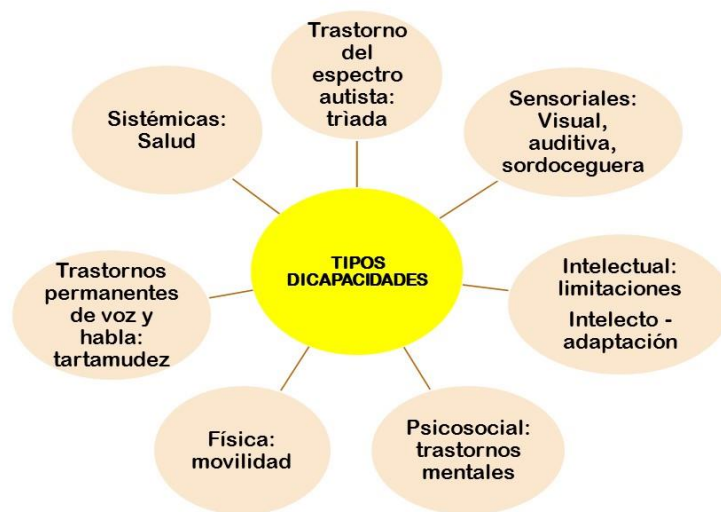
DEFINAMOS CONCEPTOS 

---

- 1 **EDUCACIÓN INCLUSIVA:** “el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Ainscow et al, 2006).
- 2 **INCLUSIÓN:** “Es la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación”
- 3 **DISCAPACIDAD:** “...conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza”(MEN, 2017)
- 4 **PERSONA O ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD:** “...individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones”

**PUNTUALICEMOS**





#### **DUA: DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE**

En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. No excluye ayudas externas. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes.

#### **AJUSTES RAZONABLES:**

Son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad.

PIAR: Plan individual de ajustes razonables: herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación,

#### **OBJETIVO**

Garantía de derechos.

Independencia, autonomía, productividad e integración.

DECRETO 1421 (2017) Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

## DECRETO 1421 DEL 29 DE AGOSTO DE 2017

El presidente de la República de Colombia, en uso de sus atribuciones constitucionales, en particular las previstas en el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política, en el artículo 46 de la Ley 115 de 1994 y en el artículo 11 de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, y

### CONSIDERANDO:

Que según el artículo 13 de la Constitución Política "Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan".

Que el artículo 67 de la Constitución Política dispone que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Que el artículo 44 de la Constitución Política define los derechos fundamentales de los niños, y en ese sentido establece que "(...) la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás".

Que el artículo 47 de la Carta Política prescribe que "El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran", y en el artículo 68 señala que "La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado".

Que la Ley 115 de 1994 en su artículo 46 dispuso que "La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo".

Que en razón a lo anterior, el Estado Colombiano busca consolidar procesos con los cuales se garanticen los derechos de las personas con discapacidad, dando cumplimiento a los mandatos constitucionales indicados en precedencia, los tratados internacionales y la legislación nacional, en particular las Leyes 361 de 1997, 762 de 2002, 1145 de 2007, 1346 de 2009, 1616 de 2013 y 1618 de 2013, que imponen de manera imprescindible la

correponsabilidad de la autoridades públicas, las instituciones educativas y, primordialmente, la familia.

Que el artículo 8º de la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, establece la primacía de los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás, y el artículo 36 establece que todo niño, niña o adolescente que presente algún tipo de discapacidad tendrá derecho a la educación gratuita.

Que la Ley 1618 de 2013, "por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad", ordena a las entidades públicas del orden nacional, departamental, distrital, y municipal, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva .

Que el artículo 11 de la Ley estatutaria en cita ordenó al Ministerio de Educación Nacional reglamentar "(...) el esquema de atención educativa a la población con discapacidad, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo".

Que la Corte Constitucional, mediante su jurisprudencia, igualmente ha hecho énfasis en el deber que tiene el Estado colombiano de pasar de modelos de educación "segregada" o "integrada" a una educación inclusiva que "(... ) persigue que todos los niños y niñas,

independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos", pues a diferencia de los anteriores modelos, lo que se busca ahora es que "la enseñanza se adapte a los estudiantes y no estos a la enseñanza", según lo indicado en la Sentencia

T- 051 de 2011.

Que el numeral 4 del artículo 11 la Ley Estatutaria 1618 de 2013 también le atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior, de ahí que el Ministerio de Educación Nacional deba adoptar criterios de inclusión educativa para evaluar las condiciones de calidad que, por mandato de la Ley 1188 de 2008, deben cumplir los programas académicos para obtener y renovar su registro calificado; y por otra parte, las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, están llamadas a "aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población".

Que el Gobierno nacional expidió el Decreto número 1075 de 2015, con el objetivo de compilar y racionalizar las normas de carácter reglamentario que rigen el sector y contar con un instrumento jurídico único para el mismo.

Que en las Secciones 1 y 2 del Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Libro 2 del Decreto número 1075 de 2015, se organiza el servicio de apoyo pedagógico que deben ofertar las entidades



territoriales certificadas en educación para atender los estudiantes de preescolar, básica y media con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Que en la Parte 5, Título 3, Libro 2 del Decreto número 1075 de 2015 se reglamentan, entre otros aspectos, las condiciones de calidad de que tratan la Ley 1188 de 2008 y que deben ser cumplidas por las instituciones de educación superior para obtener, renovar, o modificar el registro calificado de los programas académicos; y adicionalmente, la operatividad del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (Snies), el cual fue creado por el artículo 56 de la Ley 30 de 1992 con el propósito que el Ministerio de Educación Nacional pudiera recopilar, divulgar y organizar la información sobre educación superior relevante para la planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia del sector.

Que el artículo 11 de la Ley 1618 de 2013 demanda al sector educativo reglamentar aspectos relacionados con la educación inclusiva de las personas con discapacidad, en el sentido de procurar acciones para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación en todos los niveles de formación, lo que implica ajustar el Decreto número 1075 de 2015 al marco normativo dispuesto en esta ley y en la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada mediante la Ley 1346 de 2009.

Que en lo referente a la educación superior, es necesario disponer de una nueva sección al Capítulo 3, Título 3, Parte 5, Libro 2 del Decreto número 1075 de 2015, que agrupe las medidas que adelanta el Ministerio de Educación Nacional para fomentar el acceso y la

permanencia en este nivel de formación de la población con protección constitucional reforzada, entre las que se encuentran las personas con discapacidad, con el fin de evitar la dispersión normativa en esta materia.

Que la presente norma es expedida en virtud de la potestad reglamentaria del Presidente de la República, razón por la cual, deberá ser incluida en el Decreto número 1075 de 2015, en los términos que a continuación se establecen.

Que, en virtud de lo expuesto,

DECRETA:

Artículo 1º Subrogación de una sección al Decreto número 1075 de 2015

Subróguese la Sección 2 del Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Libro 2 del Decreto número 1075 de 2015, la cual quedará así:

SECCIÓN 2

Atención educativa a la población con discapacidad

Subsección 1

## Disposiciones generales

Artículo 2.3.3.5.2.1.1. Objeto. La presente sección reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

Artículo 2.3.3.5.2.1.2. Ámbito de aplicación. La presente sección aplica en todo el territorio nacional a las personas con discapacidad, sus familias, cuidadores, Ministerio de Educación Nacional, entidades territoriales, establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado.

Igualmente, aplica a las entidades del sector educativo del orden nacional como: Instituto Nacional para Ciegos (INCI), Instituto Nacional para Sordos (Insor) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).