



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA
UMECIT**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de Julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N° 15 de 31 de octubre de 2012

**FACULTAD HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN Y
PLANIFICACIÓN EDUCATIVA**

**Proceso de inclusión en las instituciones oficiales de
la ciudad de Montería. Colombia**

**Trabajo presentado como requisito para optar al grado de
Magister en Administración y Planificación Educativa**

Autora: Katherine Guerra Fernández

Tutora: Sunny Raquel Perozo

Panamá, mayo 2021

Nota de aceptación

NOMBRES Y APELLIDOS

JURADO PRINCIPAL

NOMBRES Y APELLIDOS

**COMITÉ DE
INVESTIGACIONES**

PANAMÁ, -----, -----, -----

Dedicatoria

A mi amada hija Ana Sofía Camacho, mi motor y en quien encuentro mi mayor fortaleza. Me has sostenido de tantas formas, que mi vida sin ti no sería la misma, alegras mi vida, traes calor y luz en los días oscuros

Agradecimiento

Primeramente, a Dios, esa fuerza superior, que me ha regalado la vida y que me permite estar aquí y realizar cada proyecto.

A mis familiares, que creen en mí y me apoyan incondicionalmente, especialmente a mi padre Luis Guerra, a quien este logro profesional lo llena de felicidad.

A mi tutora Sunny Perozo, por cada orientación y ayuda. Soy una convencida que Dios coloca a las personas correctas en nuestras vidas y, sin lugar a duda, sin su apoyo este proyecto no hubiera sido lo que es.

Katherine Guerra Fernández. **Proceso de inclusión en las instituciones oficiales de la ciudad de Montería. Colombia.** Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Magister en Administración y Planificación Educativa. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.

Resumen

El propósito de este trabajo es describir los procesos de inclusión, de acuerdo a los criterios gerenciales y académicos dispuestos en el Decreto 1421 de 2017, que se llevan a cabo en dos instituciones educativas de carácter oficial de la ciudad de Montería. La investigación se considera descriptiva con un diseño de campo, transeccional contemporáneo. La recolección de la información se hizo a través de la técnica de la encuesta mediante un instrumento escala contentiva de 51 ítems. La validez se realizó por la valoración de tres jueces, para la confiabilidad se aplicó el coeficiente de alfa de Cronbach, en el cual se obtuvo un valor de 0,878. La población la conformaron todos los docentes de la institución educativa La Victoria y los de la primaria anexa Guillermo Valencia. En el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva, específicamente, la frecuencia y la medida de tendencia central. La mediana porque los datos se midieron en un nivel ordinal. La investigación expone el proceso de inclusión con relación a las sinergias de identificación, inserción, integración y promoción. Los resultados muestran la importancia de realizar una identificación adecuada de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, con el fin de diseñar la intervención más apropiada que permita brindar una igualdad de participación. Del mismo modo, deja ver la necesidad de una política de inclusión clara y pertinente al contexto, que dirija la atención integral a la población que presenta barreras de aprendizajes, con el fin de garantizar su plena participación en el entorno escolar. De manera general, se reflexiona en cómo los lineamientos del Decreto 1421, permiten el mejoramiento institucional y la excelencia académica, a través de la creación de una cultura inclusiva arraigada en cada componente institucional y cimentada en los principios institucionales.

Palabras Clave: Inclusión, decreto 1421, política, gerencial, académico.

Katherine Guerra Fernández. **Inclusion process in the official institutions of the city of Montería. Colombia.** Work presented as a requirement to qualify for the master's degree in educational administration and planning. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. UMECIT

Abstract

The purpose of this work is to describe the inclusion processes, in the official educational institutions of the city of Montería. The research is considered descriptive with a contemporary transectional field design. Information was collected through the survey technique using a 51-item scale instrument. Validity was performed by the evaluation of three judges, for reliability the Cronbach's alpha coefficient was applied, in which a value of 0.878 was obtained. The population was made up of all the teachers from the La Victoria educational institution and those from the adjacent Guillermo Valencia elementary school. Descriptive statistics were used in the data analysis, specifically, the frequency and the measure of central tendency. The median because the data was measured at an ordinal level. The research exposes the inclusion process in relation to the synergies of identification, insertion, integration and promotion. The results show the importance of making an adequate identification of the special educational needs of students, in order to design the most appropriate intervention that allows for equal participation. In the same way, it shows the need for a clear and context-relevant inclusion policy that directs comprehensive care to the population with learning barriers, in order to guarantee their full participation in the school environment. In general, it reflects on how the guidelines of Decree 1421 allow institutional improvement and academic excellence, through the creation of an inclusive culture rooted in each institutional component and based on institutional principles.

Key Words: Inclusion, decree 1421, politics, managerial, academic.

Índice general

Nota de aceptación	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Resumen.....	v
Abstract	vi
Keywords: Inclusion, Decree 1421, Policy, Managerial, Academic.	¡Error!
Marcador no definido.	
Índice general	vii
Índice de tablas	ix
Índice de gráficos	x
Introducción	1
Capítulo I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	5
1.1. Descripción de la Problemática	5
1.2. Formulación del Problema	14
1.3. Objetivos de la Investigación.....	14
1.3.1. Objetivo General.....	14
1.3.2. Objetivos Específicos	14
1.4. Justificación e Impacto.....	15
Capítulo II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	19
2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales	19
2.1.1. Bases Teóricas	19
2.1.1.2. Proceso de inclusión en el Decreto 1421 de 2017	27
2.1.1.3. Educación Inclusiva.....	29
2.1.1.4. Gestión Educativa e Inclusión	34
2.1.2. Bases Investigativas.....	37

2.1.2.2. Antecedentes Investigativos.....	42
2.1.3. Bases Conceptuales	45
2.1.3.2. Inserción	447
2.1.3.3. Integración	48
2.1.3.4. Promoción	50
2.1.4. Bases Legales.....	51
2.2. Definición Conceptual y Operacional	55
2.3. Tabla de Operacionalización	56
Capítulo III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	59
3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación	59
3.2. Tipo de Investigación	65
3.3. Diseño de la Investigación	65
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	66
3.5. Población y Muestra	67
3.6. Procedimiento de la Investigación.....	67
3.7. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.....	68
3.8. Consideraciones Éticas.....	70
3.8.1. Criterios de Confidencialidad	70
3.8.2. Descripción de la Obtención del Consentimiento Informado.....	70
Capítulo IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	73
4.1. Técnicas de Análisis de los Datos	73
4.2. Procesamiento de los Datos	73
4.2.1. Análisis Global del Evento: Proceso de Inclusión.....	73
4.2.2. Resultados de los Objetivos Específicos	75
4.3. Discusión de los Resultados	93
Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101

5.1. Conclusiones y Recomendaciones	101
---	-----

Índice de tablas

Tabla 1 Denominaciones estudiantes con discapacidad	38
Nota: Fuente: Quintanilla Rubio, Leidy. (2014)	39
Tabla 2. Operacionalización del evento de estudio	57
Tabla 3. Tabla holopraxica	64
Tabla 4. Confiabilidad del instrumento.....	70
Tabla 5 Baremo de interpretación	73
Tabla 6 Puntaje transformado proceso de inclusión	74
Tabla 7 Tabla de frecuencias del proceso de Inclusión	75
Tabla 8 Puntaje transformado Sinergia Identificación.....	76
Tabla 9 Categorías de identificación.....	77
Tabla 10 Puntaje transformado Inserción	81
Tabla 11 Categorías de inserción	82
Tabla 12 Puntaje transformado Integración.....	86
Tabla 13 Categorías de integración	87
Tabla 14 Puntaje transformado promoción.....	91
Tabla 15 Categorías de Promoción	92

Índice de gráficos

Gráfico 1 Gráfico de caja del evento proceso de inclusión	74
Gráfico 2. Gráfico circular de la distribución del proceso de inclusión	75
Gráfico 3 Gráfico de caja de los puntajes de la sinergia de identificación.....	77
Gráfico 6 Gráfico de caja de los puntajes de la sinergia de inserción.....	81
Gráfico 7 Gráfico circular de la distribución del proceso de inserción	82
Gráfico 8 Análisis por ítems de la sinergia inserción	85
Gráfico 9 Gráfico de caja de los puntajes de la sinergia de integración	87
Gráfico 10 Gráfico circular de la distribución del proceso de integración	88
Gráfico 11 Análisis por ítems de la sinergia integración.....	90
Gráfico 12 Gráfico de caja de los puntajes de la sinergia de promoción.....	92
Gráfico 13 Análisis por ítems de la sinergia promoción.....	93

Introducción

“Porque todos somos iguales...No importan nuestras diferencias. No andar, ni ver, no escuchar, ni sentir. Esto no es una limitación. Limitación es no tener una oportunidad”.

Eduardo Galeano

La inclusión educativa es un tema que ha tomado fuerza en los últimos años, como resultado de los compromisos que cada país ha adquirido ante la comunidad internacional, para dar atención igualitaria a toda la población y brindar las mismas oportunidades de participación, como una estrategia de desarrollo global que permita superar índices de pobreza y mejorar la calidad de vida de la población mundial.

En Colombia, con la finalidad de dar un direccionamiento funcional en el tema inclusivo, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido a lo largo de los años una serie de decretos y leyes, que buscan garantizar y priorizar la atención a la población vulnerable y en situación de discapacidad, para ofrecer igualdad educativa a todos los ciudadanos.

Actualmente, el país se encuentra en materia educativa en una fase intermedia entre un modelo de integración y un modelo de educación inclusiva, lo que implica que la normativa se haga cada vez más específica en cuanto a los direccionamientos y requisitos que establece para poder alcanzar la meta de un enfoque inclusivo en todas las escuelas del territorio nacional.

Claro está que este tipo de retos educativos, se superan poco a poco e implican, no solamente el compromiso de las instituciones y el cumplimiento de la

norma, sino que también deben estar acompañados de la inversión presupuestal que permita que las escuelas tengan las condiciones de planta física, capacitación docente y personal de apoyo específico en el área, referente al tema de educación inclusiva, para que se creen las situaciones que permitan establecer este enfoque y brindar así las oportunidades de participación a toda la población educativa.

Es así como el Decreto 1421 de 2017, que busca dar una respuesta específica a la ley 1618 del 2013, reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y, establece la ampliación presupuestal para dar atención a esta comunidad pero sobre todo, define la ruta de atención educativa a los mismos, con el fin de brindar igualdad de oportunidades.

Este decreto es un apoyo a la gestión escolar, para que ésta pueda ajustarse a la adopción del enfoque inclusivo y responder a las características individuales de la población estudiantil, en donde se prioriza a aquellos estudiantes que por diferentes situaciones no tienen igualdad de participación, con el fin de que exista un restablecimiento de sus derechos, entendiendo la educación como uno de los más importantes.

Desde el decreto 1421 se presenta un enfoque inclusivo, que va más allá de las discapacidades físicas y mentales para centrarse en las diferencias individuales, en donde cualquiera puede requerir un acompañamiento especial en algún momento de su vida, y eso garantiza que no exista ningún tipo de discriminación educativa.

De este modo, el enfoque inclusivo busca dejar atrás la segregación de la población con alguna discapacidad, para abrir espacio al amplio grupo de estudiantes que en cualquier momento de su vida escolar, puedan llegar a enfrentar alguna barrera de aprendizaje, sin importar su naturaleza u origen.

Así que se entiende, que la trascendencia de la adopción del Decreto 1421 de 2017, es de alto impacto sobre las comunidades, porque abre paso

paulatinamente al cerrado de las brechas educativas, culturales y sociales, que se presentan en el país y que, a través de estas acciones y estrategias educativas se brinda oportunidades de igualdad y con ello, se consolidan las bases para una sociedad más justa.

El presente trabajo se realizó en dos instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería: La Victoria, ubicada en un sector rural y la institución educativa Guillermo Valencia, de una zona urbana. Esta investigación busca hacer una descripción del proceso de inclusión a la luz del Decreto 1421, con el fin de establecer las fortalezas y debilidades que tienen estas instituciones en cuanto a la adopción de dichos lineamientos.

Por lo anterior, se aplica una encuesta a los treinta y un (31) docentes de ambas instituciones, en donde se evalúan criterios gerenciales y académicos del proceso de inclusión, esto es que se revisa la forma en la que la dirección atiende a la población que requiere ser incluida, así como la manera en que los docentes asumen este compromiso de brindar igualdad de oportunidades en el aula para estos estudiantes.

CAPÍTULO I
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA
PROBLEMÁTICA

Capítulo I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1.1. Descripción de la Problemática

La educación como un derecho fundamental, implica que todos los niños, jóvenes y adolescentes puedan tener acceso a ella, sin discriminar por el tipo de raza, religión o condición especial, por lo que ésta debe ser un proceso flexible, en el que se hace necesario que la escuela responda a las necesidades individuales de cada estudiante, para dar igualdad de oportunidades y participación.

En este sentido, es sumamente importante entender la educación como un servicio público que cumple una función social y permite cerrar brechas sociales, lo cual hace que sea un medio eficaz para combatir la pobreza y promover el desarrollo de los países, ya que permite cualificar la mano de obra y construir una ciudadanía más consciente y empoderada, que conlleva a la resolución de los conflictos o problemas sociales.

La función social que cumple la educación y el impacto que ésta genera sobre los países, hace que muchas organizaciones internacionales trabajen mancomunadamente para trazar metas educativas comunes, lo cual representa un reto para las naciones que buscan impulsar el desarrollo mundial y lograr así la construcción de un mundo más igualitario, con justicia y en paz.

Estos retos educativos, van desde lo administrativo hasta lo pedagógico e implican la ampliación de la cobertura educativa, mejora de la calidad educativa y el diseño de nuevas propuestas pedagógicas, entre otras. Dichos retos hoy son asumidos mundialmente, y si bien es cierto que por ejemplo, en materia de cobertura es donde más se ha avanzado y, que a nivel mundial se ha logrado que hoy más niños asistan a la escuela, la gran realidad es que aún falta mucha población por captar, además cabe resaltar que no es suficiente con escolarizar a la población, sino que también se debe brindar una educación de calidad.

Es importante comprender que la calidad educativa es un término complejo, que engloba muchos aspectos e implica ver al estudiante en su contexto, para poder entender cada uno de los factores que se involucran en el aprendizaje. Brindar una educación de calidad es: Garantizar una alimentación adecuada, el acompañamiento de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diseño de estrategias que respondan a sus necesidades especiales, abarcar cada componente del saber y brindar una formación integral. Además, es entender la responsabilidad compartida de la escuela, la familia y el Estado, para proporcionar todas las condiciones necesarias para que el estudiante desarrolle con éxito su proceso de formación.

Sin lugar a dudas, la educación de calidad debe ser para todos, tema éste que ha sido ampliamente discutido en varios encuentros internacionales y que ha dejado ver la naciente necesidad de generar ambientes que permitan que las personas con alguna discapacidad, también disfruten plenamente de las oportunidades para participar de la vida en sociedad, como lo hace el resto de la población.

Como resultado de ese planteamiento, algunas organizaciones nacionales e internacionales, preocupadas por ampliar la cobertura educativa con la garantía de una educación de calidad, realizan permanentes encuentros mundiales de discusión donde plantean manifiestos que dan fe de sus esfuerzos, por orientar la construcción de una cultura de inclusión a través de la educación.

Al respecto, el documento final de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Tailandia, la Organización de Estados Iberoamericanos OEI (1990), en el reconocimiento de la educación como un derecho humano, estableció la idea de una educación básica para todos, que satisfaga las necesidades primarias de aprendizaje. Igualmente, en las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas ONU (1993), se dispone la igualdad del derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos discapacitados,

impartidos en "entornos integrados" y en el "marco de las estructuras comunes de educación", lo cual marca un referente hacia una educación inclusiva que responda a las necesidades de la población en situación de discapacidad.

De igual manera, en el informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco 1994), se establece que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Visión que es compartida y ratificada en el Informe final del Foro Mundial sobre la Educación, Dakar Unesco (2000), en el cual se deja sentada la exigencia de que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita, con el fin de brindar igualdad de oportunidades a toda la población para que, a través de la escuela puedan superarse y desarrollar una participación activa en los centros educativos y posteriormente en la sociedad.

Todo lo anterior debe ser acogido como una responsabilidad de los gobiernos, por lo que, en el marco de la Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro de Unesco (2008), se deja claro que la educación inclusiva debe ir en concordancia con las demás políticas públicas de inclusión, desarrollo y bienestar social.

Estas consideraciones toman una gran importancia, si se tiene en cuenta que la población en situación de discapacidad es significativa. Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS 2011), más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad y esto es una tendencia creciente, lo que alerta que la atención de esta población debe ser un motivo de preocupación para los gobiernos, en la formulación de políticas y programas que mejoren la calidad de vida de estas personas, guiados a través de directrices internacionales que buscan que a nivel mundial, puedan alcanzarse logros significativos en materia de inclusión.

En el año 2015, luego de cumplirse el plazo estimado para los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la comunidad internacional bajo el direccionamiento de la Organización de Naciones Unidas (ONU 2018) acordó una nueva agenda para el desarrollo. Producto de esas reuniones fueron aprobados los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a 2030, que buscan poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para el 2030.

Dentro de los 17 ODS, en el objetivo 4 ese organismo multilateral, es decir ONU (2018, p.2) presenta una nueva visión de la educación donde se declara: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, dándole así una importancia vital a la inclusión para el desarrollo de una nación.

En un intento por trazar una ruta de trabajo visionaria que permita la consecución del ODS 4, la Unesco, junto con el Unicef, el Banco Mundial, el Unfpa, el Pnud, ONU Mujeres y el Acnur, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, que fue acogido por más de 1.600 participantes de 160 países, aprobándose la Declaración de Incheon para la Educación 2030, que hace hincapié en que la inclusión y la igualdad son los cimientos de una enseñanza de calidad.

La Unesco busca así colaborar con los gobiernos y sus asociados en la lucha contra la exclusión y las desigualdades en el ámbito educativo, para lo cual brinda información sobre las leyes y los instrumentos normativos que promueven la inclusión, a través de sus guías ayuda a los estados miembros para revisar los niveles de igualdad e inclusión en sus políticas vigentes, así como a determinar las medidas necesarias con miras a mejorar las políticas y a supervisar los avances de las acciones que ya han sido aplicadas.

En Colombia la situación de desigualdad es evidente, ya que, al ser un país diverso, hay una pluralidad que debe ser atendida para garantizar los derechos de toda la población. Según el Tiempo (2019), el censo poblacional realizado por el

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), muestra que existen 3'065.361 personas que refieren condición de discapacidad, que equivale al 7,1% del total de la población colombiana.

Dentro de toda esta población en situación de discapacidad según las cifras del (Observatorio Nacional de discapacidad, 2020) el 66,24% de las personas en situación de discapacidad en edad escolar asisten a establecimientos educativos, una población considerable que requiere atención especial en la escuela.

De este modo, aunque en Colombia, en materia educativa se han planteado metas enfocadas a la atención de toda la población del país y, a pesar de haber avanzado en cobertura educativa, sigue existiendo una brecha, que representa un reto educativo.

Para Santa María (2020), los avances en cobertura representan desafíos en calidad, y si bien es cierto que las ganancias en los niveles de escolaridad, han sido muy positivos en los últimos 35 años, también lo es que en materia de calidad e inclusión falta mucho camino, si se tiene presente que El Tiempo (2019), señala que según cifras reportadas por el Dane la población discapacitada que está entre 15 y 24 años, tiene una tasa de alfabetismo de 85,8 %, lo que significa que el 14,2 % de esta población no tiene siquiera ingreso a la educación, de este modo existe el reto de acaparar la matrícula pendiente de esta población y dar atención en igualdad de oportunidad a la que ya se encuentra escolarizada.

Para dar respuesta a esta problemática el gobierno colombiano en 2005, publicó el Documento No.2, titulado Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, como producto del trabajo desarrollado en el Plan Sectorial 2002-2006, La revolución educativa. En 2006, el Ministerio de Educación Nacional construyó seis documentos de orientaciones pedagógicas destinados a distintos colectivos de personas con discapacidad.

En estos se incluyeron estudiantes con limitación auditiva, barreras visuales, sordo ceguera, autismo, discapacidad motora y discapacidad cognitiva. De esta manera, se amplió la cobertura de caracterización de inclusión a estudiantes con problemas de aprendizaje (Dentro de la caracterización Di-cognitivo) que antes estaban marginados y que no tenían un tratamiento especial.

En 2010 se hace un pacto por el mejoramiento de la calidad educativa, y el gobierno de Colombia lanza la política “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, dentro del plan sectorial 2010-2014, que en busca de cerrar las brechas educativas y promover la equidad, dio prioridad a mejorar el acceso a la atención integral de la población de 0 a 5 años en situación de vulnerabilidad, bajo la premisa de que la educación debe ser una oportunidad que se brinda a todos y todas a lo largo de la vida.

De igual manera, este plan sectorial buscaba fortalecer el acceso y permanencia educativa con un enfoque de inclusión social y perspectiva de derechos, por lo cual se trazó la meta de atender integralmente a un millón 200 mil niños y niñas al 2014, para priorizar la población vulnerable, rural, indígena y afrodescendientes, lo que dejó como resultado la formulación por parte del gobierno de varios lineamientos de políticas de educación inclusiva, cuya implementación se hizo a través del diseño de una guía de autoevaluación y de la formulación de planes de mejoramiento para la inclusión educativa.

Actualmente Colombia trabaja con el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, (PNDE) del MEN (2017,p. 7) el cual es concebido para cumplir una doble función: De un lado, servir como instrumento de planeación del desarrollo educativo a nivel nacional, departamental, distrital, municipal e institucional y, del otro, ser una herramienta de movilización de la opinión pública y de la ciudadanía por la educación. Dentro de este PNDE, el séptimo desafío expresa la necesidad de “Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género”, además, exige la flexibilización curricular con

enfoque pluralista y diferencial, acorde con las realidades presentes en las comunidades locales, talentos y capacidades de los estudiantes.

En este plan decenal se comprende que como lo mencionan Arizabaleta y Ochoa (2016), Colombia de cara a un escenario de posconflicto, debe asumir con responsabilidad social la formación de los estudiantes, desde grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, personas en situación de discapacidad, población ROM (gitanos), Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales (Lgtbi); habitantes de frontera; campesinos, entre otros, para crear ambientes de aprendizaje inclusivos con impacto social. Por lo que debe contar con un plan innovador, incluyente, de construcción colectiva y regional, que plantee los fundamentos necesarios para que Colombia tenga más y mejores oportunidades en 2026.

De este modo con el fin de orientar el proceso de adopción de un enfoque de educación inclusiva, el gobierno nacional a través del Decreto 1421 de 2017, reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad, en la búsqueda de poder abrir las escuelas a toda la población. Estas declaraciones y sustentos de la educación inclusiva, han llevado a que las instituciones educativas se vean comprometidas en establecer criterios y aspectos pedagógicos claros hacia la inclusión.

Frente a esto se ha generado consigo una serie de incógnitas y problemáticas, porque muchas escuelas no están preparadas o no cuentan con el personal capacitado para atender las necesidades especiales de estos estudiantes. No tienen una planta física adecuada y, muchas veces por la relación docente estudiante, se hace muy difícil adoptar los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) y hacer un seguimiento especial a los estudiantes en situación de discapacidad, lo cual conlleva en muchos casos a los bajos rendimientos escolares de esta población e incluso deserción de los mismos.

En esta investigación se describe el proceso de inclusión de dos instituciones específicas, por un lado, La Victoria, ubicada en el Km. 18 vía

Planeta Rica, zona rural del municipio de Montería. Es de carácter oficial, naturaleza mixta, cuenta con aproximadamente 350 estudiantes, distribuidos entre la sede principal y las subsedes (Plaza de Hormiga, el Totumo y Callebarrida). La primera de ellas presta servicios en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, y las subsedes atienden a preescolar y primaria, todos los niveles en la jornada de la mañana. Es importante resaltar que en esta unidad educativa se trabajan multigrados en primaria. En cuanto al nivel socioeconómico, se puede afirmar que los estudiantes en general pertenecen al nivel medio-bajo. La institución está localizada en una zona de alta influencia de grupos al margen de la ley, y es de conocimiento que muchos de sus estudiantes pertenecen a familias disfuncionales.

Por otro lado, se encuentra la institución liceo Guillermo Valencia, ubicada en el extremo sur de la ciudad de Montería, cerca del batallón Voltigero. Es de carácter oficial y género mixto, posee niveles de preescolar, primaria, básica secundaria y media con horarios de mañana, tarde, fin de semana y jornada única. Esta institución al estar contigua a una unidad militar, vive una permanente amenaza por la disposición de armamento y helicópteros. De igual manera, el ruido que emiten las actividades diarias del batallón dificulta el aprendizaje de los estudiantes. Cabe resaltar que muchos de sus alumnos desertan ante la propuesta de unirse a la guardia, en busca de una oportunidad rápida para resolver problemas económicos y sociales, ya que muchos de los estudiantes de la zona pertenecen a estratos económicos bajos.

A pesar de ser una rural y la otra urbana, en ambas instituciones, existen estudiantes que presentan barreras en el proceso de aprendizaje en el desarrollo cotidiano de las actividades académicas, lo que se ve reflejado en las notas escolares que son socializadas, y sobre las cuales se reflexiona en las comisiones de evaluación. Es de resaltar también, que muchos de estos estudiantes se ven enfrentados a la repitencia y existen casos en los que han desertado del sistema educativo, ya que su bajo rendimiento académico los llena de frustración.

Además, muchas veces los niños no tienen el apoyo requerido por parte del padre de familia, porque pertenecen a familias que no cuentan con los recursos económicos para llevarlos a consultas especializadas en la región, o darles una atención psicopedagógica, que permita un diagnóstico pertinente del tipo de discapacidad, que oriente el diseño de un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) acorde a sus necesidades especiales.

Por otra parte, la institución educativa La Victoria no cuenta con un psicorientador, psicólogo o trabajador social de planta, que apoye el trabajo con los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, aunque la Secretaría de Educación Municipal, en intentos por orientar los procesos de inclusión en las instituciones educativas rurales, ha creado programas y ha enviado en dos oportunidades profesionales, para que orienten la implementación del Decreto 1421 de 2017 en esta organización, pero al no ser constante el acompañamiento el proceso no avanza satisfactoriamente.

Contrario a la situación presentada en el colegio liceo Guillermo Valencia ubicado en zona urbana, porque a pesar de ser es una institución que cuenta con los agentes necesarios dentro de la orientación para una mejor inclusión, lamentablemente ese proceso es aun deficiente, debido a que en materia general existe una carencia de implementación de la política educativa inclusiva.

Esta situación es muestra de que en Colombia los lineamiento de política pública en planes sectoriales como la educación son un diseño escueto, poco realista y carente de eficacia dado que no hay una unificación, ni seguimiento para la construcción de un plan de trabajo, lo que se evidencia al mencionar que para la institución educativa La Victoria, los profesionales encargados de orientar la inclusión realizan visitas muy esporádicas, además que cada año, es sabido que se presenta un nuevo profesional por los artificios contractuales y que muchas veces, hacen parte de fundaciones aisladas que no muestran una articulación con una directriz nacional, lo que genera que el proceso siempre se inicie, pero que no avance en cuanto a la implementación de lo que establece el Decreto 1421.

Así que en muchas instituciones son los docentes los que, en su preocupación por la condición académica de esta población, diseñan estrategias por cuenta propia, pero al tener diversidad de problemáticas, para algunos casos no resultan exitosas. Esta situación se vuelve más difícil en los salones de primaria con multigrados, si se tiene en cuenta que hay docentes que trabajan con tres grados escolares en una misma aula, y que claramente tienen una límite de tiempo para el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales, que algunas veces requieren una atención más personalizada.

1.2. Formulación del problema

Ante la situación planteada se formula para esta investigación la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las instituciones educativas La victoria y Guillermo Valencia?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Describir los procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales de las instituciones educativas La victoria y Guillermo Valencia

1.3.2. Objetivos específicos

Precisar los procesos de identificación en la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia.

Identificar la inserción en los procesos de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia.

Caracterizar la integración en la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia.

Determinar la promoción en los procesos de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia.

1.4. Justificación e Impacto

Se investiga sobre los procesos de inclusión, por cuanto la Organización Mundial de la Salud (OMS 2017), ha establecido que las personas con discapacidad conforman uno de los grupos más marginados del mundo. Esta población obtiene resultados académicos inferiores, participan menos en la economía y registran tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidades. Esto hace que sea una preocupación mundial el trabajo mancomunado por apoyar la población en situación de discapacidad, para lograr que desarrollen un proyecto de vida y se vinculen a la sociedad en igualdad de participación, por lo que esta temática es un compromiso mundial en el cumplimiento de los derechos humanos y un indicador de desarrollo.

Es sabido que en Colombia existen personas que manifiestan una discapacidad y asisten a la escuela, por lo que el gobierno nacional debe hacer esfuerzos por incluir esta población a través de políticas educativas de atención, como un mecanismo para lograr que esta población sea laboralmente activa y que esto genere un impacto positivo sobre los índices de pobreza, más aun si se tiene en cuenta que según el tiempo (2019), solo el 29,1 % (3 de cada 10) personas en condición de discapacidad ha recibido alguna vez un ingreso por su trabajo.

El gobierno tiene la gran responsabilidad social por la atención de la población en situación de discapacidad, en inclusión social y productiva, por lo que debe trabajar en un marco normativo que garantice el pleno ejercicio de los derechos de estas personas. Una de esas normas es el Decreto 1421 del 29 de

Agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, para dar cumplimiento a mandatos constitucionales y tratados internacionales que imponen de manera imprescindible la corresponsabilidad de las autoridades públicas, las instituciones educativas y, primordialmente la familia.

El Decreto 1421, que busca reglamentar la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, es una resolución normativa que debe asumir la gestión directiva, como una estrategia que garantiza una educación de calidad con equidad, por lo que se hace necesario reflexionar en torno a este marco legal y llenar los vacíos que deje la norma, para que su adopción esté acorde a las necesidades reales de la población en situación de discapacidad para que puedan tener igualdad de oportunidad y participación.

La adopción de este decreto lleva a considerables mejoras en la gestión académica, directiva y dirección comunitaria, sustentado en que cuando se trazan los planes de ajustes razonables, se permite que los estudiantes superen sus barreras de aprendizaje, lo que influye directamente en su desempeño académico e impacta en los índices de deserción y repitencia de la institución. De igual manera, la adopción del Decreto 1421 permite la creación de un currículo flexible, adaptado a las necesidades particulares de los estudiantes que son diversos. La escuela tiene que aceptar esa diversidad y proponer una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todos los estudiantes, apoyado en que se debe enseñar un aprendizaje común pero no de la misma forma para todos.

Desde el enfoque de escuela inclusiva, se concibe la escuela como mediadora entre alumnos y padres de familia y para ello se deben crear estrategias que involucren al padre de familia en el proceso de formación, lo que fortalece el compromiso y la integración familiar, del mismo modo en el que se refuerzan los lazos de fraternidad, tolerancia y respeto de toda la comunidad educativa, y se da valor a la diversidad y la pluralidad.

Tener una política de inclusión clara y armónicamente ejecutada, propicia que en la escuela se genere un buen clima en el que todos son valorados, lo que permite la construcción de equipos de trabajo efectivos y sólidos, donde se visualizan las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje, con el aporte de todos desde visiones y perspectivas diferentes.

Muchas veces las instituciones educativas a través de sus procesos, dan cumplimiento a muchos ítems que exige el Decreto 1421, pero por situaciones de tiempo o interés de la directiva, no se organizan y sistematizan a fin de que puedan brindar un apoyo real y organizado, así que reflexionar y evaluar qué tanto han adoptado las instituciones educativas La Victoria y la Guillermo Valencia los postulados del decreto, permite hacer un diagnóstico y trazar una ruta de trabajo que esclarezca las estrategias de atención para la población en situación de discapacidad amparada en el marco constitucional.

De tal manera que la presente investigación, espera poder realizar una descripción del proceso de inclusión, a través de las sinergias o etapas que componen dicho proceso y, dar un diagnóstico sobre el cumplimiento del Decreto 1421 de 2017 en las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia, con el fin de identificar qué tanto se ha trabajado en materia de aceptación de esa normativa y qué aspectos hacen falta por adoptar.

En síntesis, esta investigación tiene como finalidad resaltar el interés de la educación inclusiva, para facilitar la adopción del enfoque de escuela inclusiva y, el esclarecimiento de la ruta de caracterización de los estudiantes con necesidades educativas especiales, situación que permitirá que los docentes diseñen las estrategias adecuadas para esta población.

Asimismo, se espera promover en la comunidad educativa una cultura de inclusión en el respeto por las diferencias y diversidad, en donde todos tengan mayor confianza en los procesos que se realizan en la institución en términos de inclusión y, en donde la directiva muestre una clara preocupación por dar atención

a las necesidades especiales de esta comunidad, para que a través de la crítica constructiva de los procesos gerenciales puedan fortalecer cada una de las sinergias que se involucran en el proceso de inclusión.

Capítulo II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales

2.1.1. Bases Teóricas

La educación por ser tan trascendental en el desarrollo del hombre, es un concepto amplio que engloba factores sociales, económicos, políticos, antropológicos, entre otros. En este sentido se encuentran múltiples conceptos, sustentados en las diferentes perspectivas que dependen de los contextos. De hecho Pérez (2004), indica que etimológicamente educación proviene del término latino *educare*, que significa criar, nutrir, alimentar, y de *ex-ducere*, que equivale a sacar, llevar o conducir desde dentro hacia fuera; así que desde esta doble etimología, paradójicamente la educación es un proceso que a la luz de una primera concepción se ejerce desde afuera y que por el contrario, en la segunda se trata de una conducción de disposiciones que ya están en el sujeto que se educa.

Estas dos ideas forman parte del mismo concepto, que como lo menciona Sarramona (1989), es de uso habitual en la vida cotidiana porque afecta a todos y que, a pesar de ser concebida desde diferentes perspectivas, tiene como denominador común la idea de perfeccionamiento y aparece precisamente como posibilitadora de los ideales humanos. Así que hablar de educación, es referirse al poder transformador de la sociedad, pues ese precisamente es el medio más eficaz para construir la idea platónica de sociedad y hombre.

Lo anterior sustenta que la educación es inherente al hombre, de hecho surge con él, en el sentido de querer cuidar e instruir a las nacientes generaciones y de moldear la idea de hombre que tiene la sociedad, la cual cambia con el tiempo. En este sentido, según Guichot (2006), el concepto de educación está dotado de historicidad, pues es esa ciencia la que permite en sí construirlo. Lo que quiere decir que en cada periodo histórico según las necesidades de la sociedad, se

tenía una visión diferente del concepto de educación, en palabras de Rojas (2010, P.97) “La educación es un proceso y una institución social ligada a la cultura que se transforma históricamente”.

De este modo para comprender el concepto de educación, hay que revisar su historicidad. Durkheim (1979) c.p Bedolla (2009, P.27) mencionaba que para Aristóteles “La educación consiste en dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético”, este es el camino idóneo para formar ciudadanos libres, conscientes de sus derechos y deberes, lo que permite la comprensión de la realidad. En otro sentido, para Platón (s/f) c.p Chacón y Covarrubias (2012, P.150) “La educación permite al hombre superar el sentido común, es decir, transitar de la realidad sensible a la realidad inteligible. La educación es un proceso de transformación interior que busca la esencia de la persona”, lo cual implica ir más allá de la realidad aparente en una comprensión natural de sí mismo.

Al respecto Rousseau (1823) c.p. Domingo (2002), entendía la educación como un proceso que se realiza de acuerdo con el desarrollo del hombre, implícita en su naturaleza, c, de lo que se entiende que el acto educativo es propio y necesario en la naturaleza humana, y que como concebía Freire (1971), es una praxis, reflexión y acción del hombre que busca transformar. Lo que quiere decir que la educación es una práctica transformadora de la naturaleza y la realidad.

Así que, en la comprensión del concepto de educación es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre, pero también la cultura en su conjunto, ya que la educación es influenciada por la cultura, la cual en retrospectiva la transforma. León (2007) asegura que la educación es un proceso humano y cultural que busca la perfección y la seguridad del ser humano, para establecer su propósito. Educar es formar sujetos y no objetos, porque tiene el propósito de completar la condición humana del hombre, no tal y como la naturaleza la ha iniciado, la ha dado a luz, sino como la cultura desea que sea.

En este mismo sentido, vale la pena resaltar el concepto de educación para Cremin (s/f) c.p. Pérez (2004, p.120) quien la define como: “El esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido para transmitir o evocar conocimientos, actitudes, valores, habilidades y sensibilidades”. Así que la educación no se refiere en exclusividad a la adquisición de conocimientos teóricos y estudios de leyes naturales, sino que implica actitudes y acciones, que como lo mencionan García y García (1996), alude a los atributos culturales a los que se aspiran bajo un conjunto de normas.

Bajo estas premisas, es de entender que cuando se habla del complejo concepto de educación, se habla desde una perspectiva global de una educación integral, que según Delors (1994) abarca cuatro pilares fundamentales como habilidades, destrezas y actitudes que contemplan el concepto en su total esencia: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a convivir.

El Aprender a conocer se refiere a lo cognoscitivo e involucra los contenidos temáticos de las asignaturas; el aprender a hacer o competencia procedimental hace referencia a poder poner en práctica lo aprendido, aplicar los conocimientos en la resolución de problemas; el aprender a ser está relacionado con lo actitudinal y el desarrollo de la personalidad y por último y no menos importante, el aprender a convivir que involucra la comprensión y respeto por el otro, y la relación con el entorno.

En este punto y por el evento de estudio de la presente investigación, se hace importante la valoración del aprender a ser y aprender a convivir como factores de la educación, ya que muchas veces la enseñanza dentro de las instituciones educativas se parametriza y se enfoca en el aprender a conocer y aprender a hacer, dejando de lado el aprender a ser y convivir, que son desarrollados de manera circunstancial no como objetivo principal, sino como resultado de las mismas dinámicas de relación entre los miembros de la comunidad educativa.

Por lo anterior se hace importante que desde la educación, se busque desarrollar toda forma de aprendizaje y se entienda la naturaleza holística del ser humano y que de esta manera, como señala Delors (1994), se pueda aprender a vivir juntos y desarrollar la comprensión del otro y, la percepción de las formas de interdependencia para respetar los valores de pluralismo y comprensión mutua.

Cabe resaltar que la educación aunque no es exclusiva de la escuela, porque se da en todos los contextos en los que el individuo interactúa, esto es familia y demás grupos sociales, para Soriano, González, Cala (2014), es la escuela como primer agente socializador donde se debe procurar estrechar vínculos entre los alumnos de distintas culturas, y capacitar para vivir en una sociedad heterogénea. De este modo, desde la educación se puede aprovechar el contexto multicultural y diverso como recurso educativo en la formación crítica y activa, lo cual se logra al apostar por la educación en valores que potencien el saber ser y convivir, como competencias interculturales para lograr el bienestar y la integración social.

2.1.1.1. Inclusión

La inclusión es un término relativamente nuevo, que se construye a través de la historia con los cambios de paradigmas en torno a la discapacidad. En un principio la discapacidad era entendida como un obstáculo que no permitía la participación, así que la población con esta condición estaba completamente excluida, luego en una preocupación por dar atención a esta comunidad, ésta fue segregada y fue atendida de manera especial, pero tratada como un grupo diferente, que no pertenecía a un sector considerado normal.

Años más tarde en busca de su integración, y es justamente lo que precede a la inclusión, se buscó a través de la rehabilitación poder hacer que este grupo pudiera pertenecer a la idea de “normalidad”, lo que implicaba que esta población se adaptara a los sistemas para ser incluidos. Leiva (2013) explica que dicho movimiento tuvo sus inicios en los años 70, cuando uno de sus impulsores Benjamin Rush, intentaba que las personas deficientes recibieran una educación,

sueño que se haría realidad años más tarde cuando en 1975 se aprobó el acta de educación de individuos con discapacidad.

Es de resaltar que según Leiva (2013), en los años 1900 las escuelas especiales ya tenían una gran importancia dentro de esta integración, la cual pretende que el alumnado se incorpore con el resto de estudiantes, pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas; pero desde ese momento, se tiene una primera perspectiva del concepto de inclusión, que se construye a través de los cambios en la comprensión de la discapacidad y en el reconocimiento de los derechos de esta población.

Con los cambios de paradigmas en torno a la discapacidad y la comprensión de las diferencias, el modelo de integración se quedó corto, en el sentido que en muchas situaciones las discapacidades no se apartaban del concepto de normalidad, si no que podía coexistir con el desarrollo de otro tipo de habilidades que llevaba a pensar que debían ser entendidas como diferencias más que como limitaciones, y que sobre todo y por definición natural la población en situación de discapacidad eran seres humanos con derechos a los que no se les daba la atención que requerían.

Por todo lo anteriormente expuesto y, como lo menciona Echeita (2006), se pasa así de un modelo rehabilitador que tiende a normalizar al alumnado, a un modelo social que defiende y se apoya en la inclusión, entendida como respeto por la diversidad del alumnado, lo que significa que se comienza a dar una valoración especial a las condiciones particulares de esa población.

De este modo, la integración busca homogeneizar un grupo y hacer que lo que no pertenece pueda integrarse; en cambio, la inclusión busca valorar las diferencias, porque comprende un grupo en su heterogeneidad y respeta el derecho a ser diferente, lo que implica que no sean los individuos los que cambien su esencia para adaptarse a los sistemas, sino que en un sentido opuesto sean los sistemas los que estén diseñados de forma flexible para adaptarse a las diferentes

necesidades de los individuos, centrado en el potencial de cada ser humano para lograr su participación.

Aunque al respecto existen varias definiciones de inclusión, que dependen de las diferentes perspectivas y enfoques del concepto, vale la pena resaltar el que aporta La Unión Europea c.p. Morales (2013)

Define la inclusión como un proceso que asegura que las personas en riesgo de pobreza y de exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural, así como gozar de unas condiciones de vida y de bienestar que se consideran normales en la sociedad en la que viven. (p. 198)

De esta conceptualización se debe resaltar que, éste implica que la población discriminada tenga una compensación de su discapacidad, a través de mayores oportunidades y recursos que ayuden a superar los obstáculos que limitan su presencia y participación, lo cual se logra en gran medida a través de la educación formal.

A pesar de que el concepto de inclusión no es de uso exclusivo de la pedagogía, sino que también se aplica a otros campos de las ciencias humanas, porque abarca aspectos que tienen un fondo social bastante profundo, es en ella en donde precisamente puede ser mejor comprendido, lo cual se debe a que la inclusión desde su complejidad, permea a los entornos educativos.

En este sentido, Sánchez (2013) considera que la inclusión educativa es un proceso que emerge desde el reconocimiento de los derechos humanos, y que involucra el desarrollo integral en la búsqueda de la participación activa de todos los agentes de la comunidad educativa. Desde este enfoque, para Arnáiz (2003), la inclusión es constituir un sistema de educación para todos y, como proceso conlleva la adaptación de los alumnos en el aula.

Por lo anterior se entiende la inclusión, desde lo gerencial como un cumplimiento normativo en el restablecimiento de derechos dentro de un marco constitucional, que tiene su sustento en acuerdos internacionales y, desde lo pedagógico, como la búsqueda e implementación de estrategias que permitan la integración de la diversidad en los espacios educativos.

De este modo la inclusión es una política social de integración, que a nivel educativo está sustentada en el hecho de que los individuos son diversos, y eso hace parte de la propia identidad. En este sentido, la inclusión se vuelve un concepto universal, ligado a la naturaleza humana, estrechamente vinculada con la interculturalidad, por lo que Sánchez (2013), considera que la inclusión educativa es un proceso socioeducativo.

Principio que se explica, según Martín, González, Navarro, Lantigua (2017), en el hecho de que la diversidad es una característica de la conducta y condición humana, manifestada en el comportamiento, modo de vida y formas de pensar de los individuos, y que según señala Padrós (2009), es lo controvertido del concepto de inclusión, que muchas veces se utiliza como sinónimo de la incorporación de alumnos con discapacidades en el aula, olvidando en la escuela otros tipos de diferencia, en este sentido, la inclusión tendría que corresponder a todos los niños y niñas.

Así que, hablar de inclusión no está referido exclusivamente a discapacidad, sino que ampliamente se habla de poder responder positivamente a la diversidad de las personas y a sus diferencias individuales. Para la Unesco (2005), inclusión se define como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos, a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, bajo lo cual la escuela debe procurar suplir las necesidades especiales de todo el estudiantado, y que implica que existan mecanismos para identificar las situaciones que generan exclusión sobre todo aquellas que se convierten en barreras de aprendizaje y que no permiten que los individuos desarrollen un proceso formativo exitoso.

Para esta organización, Unesco (2005 p.12), la inclusión educativa “Supone la necesidad de vencer los obstáculos que limitan la asistencia a clases, la participación y el rendimiento de todos los educandos. Especialmente de aquellos expuestos a situaciones de bajo rendimiento escolar, marginación o exclusión”. Lo que deja claro que las escuelas más allá de la identificación de los obstáculos de participación, deben comprometerse en el diseño de estrategias como cumplimiento del acompañamiento en el proceso formativo.

Por lo tanto, según Sánchez (2013), la inclusión como proceso se orienta a atender las necesidades de los estudiantes, e implica prácticas de aula que consoliden su concepto, así como metodologías colaborativas que permitan la adopción del enfoque inclusivo y de tratamiento a la diversidad, además de respetar la identidad y singularidad del estudiantado. Lo anterior se traduce concretamente en la aplicación de etapas que involucran la identificación y supresión de las barreras que limitan la participación.

Muchos autores, según lo menciona Padrós (2009), enfatizan en la idea que la inclusión es un proceso de mejora de la escuela que tiene por objetivo eliminar los procesos de exclusión, así que implica en una primera medida el reconocimiento de las prácticas o situaciones exclusivas, y que como lo menciona Moreno (2010), como proceso exige:

- Identificar y eliminar las barreras de participación.
- Cambiar la visión sobre las concepciones, maneras de pensar y trabajar sobre la diversidad.
- Cambiar las prácticas cotidianas de aula y del centro.
- Promover las relaciones entre los centros educativos.

De este modo, para Moreno (2010) la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar, relativo a la puesta en marcha de acciones de innovación y mejora, que lleva a las instituciones a notables transformaciones, en

el cambio de paradigmas y la creación de políticas arraigadas que den respaldo a la inclusión como proceso y no como un estado en donde, según afirma López (2012), se proporcione a los niños una educación tan común como sea posible y que brinde apoyo a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, Echeita (2008, p.11) considera que “La inclusión educativa es la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad, exigente con las capacidades de cada estudiante”. Así que la inclusión es también calidad educativa, en el sentido que se le da oportunidad a todos los estudiantes de participar y muestra esa preocupación de las instituciones, por el desarrollo integral de los estudiantes, a través del acompañamiento en la superación de las barreras que limitan la participación.

En otras palabras, acogerse a un enfoque inclusivo implica un compromiso desde la gestión directiva, con el desarrollo de acciones que dirijan la inclusión. Mientras que la inclusión como proceso de gestión, demanda la creación de rutas claras de atención a la población en situación de discapacidad, así como la generación de políticas que garanticen la participación y que definan los fines y estrategias, para crear una cultura arraigada de inclusión más allá de los formalismos burocráticos.

La inclusión como un proceso de gestión implica la asignación de medios y recursos, que permitan el desarrollo de las acciones y posteriormente el alcance de los logros planteados en la fase de planificación. Ahora bien, es claro que por el impacto que genera y su presencia en la cotidianidad de la escuela, así como por el cumplimiento normativo, la inclusión debe ser entendida como un proceso esencial del sistema que debe interconectarse vertical, horizontal y diagonalmente con los otros procesos; esto es, que debe ser transversal y entendido desde las diferentes gestiones.

2.1.1.2. Proceso de Inclusión en el Decreto 1421 de 2017

Según la guía oficial de adopción del Decreto 1421 de 2017 MEN (2018), el proceso de inclusión debe iniciar, desde el momento en el que la familia o la persona con discapacidad, solicita el cupo en la institución educativa y continúa posterior a su ingreso. Como primera medida debe existir una identificación de:

✓ Las características de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad

✓ Las barreras existentes para su desarrollo, aprendizaje y participación.

✓ La modalidad más pertinente para la niña, niño, joven o adulto con discapacidad de acuerdo con sus características.

✓ Las estrategias para la construcción de un ambiente agradable y acogedor para su llegada y permanencia en el sistema.

De este modo, es importante crear unas relaciones sinérgicas y de confianza entre las familias y la institución educativa. Así que se espera que los directivos, maestros, compañeros y familia permitan una acogida pertinente, que se base en el diálogo previo donde se compartan las percepciones y creencias respecto a la diversidad, para que posteriormente se definan las estrategias, ajustes y apoyos que se requieren en este proceso. Todo esto se convierte en el insumo para la construcción del Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) y las actas de acuerdo, que buscan trazar una ruta de trabajo y seguimiento que permita brindar un acompañamiento adecuado al estudiante por parte de la institución y la familia.

Todo lo anterior lleva a realizar dentro de la institución educativa los ajustes pertinentes en cuanto a: La flexibilización del horario, acondicionamiento de los espacios físicos, la ubicación del estudiante en el aula, seleccionar las estrategias de comunicación más pertinentes, suministrar los procesos de complemento alimenticio y la identificación de la atención que requiere el

estudiante por parte del sector salud, entre los que están posible medicación, y algún procesos terapéuticos requerido, entre otros requisitos..

Asimismo, se debe verificar que las instalaciones de la institución no representen un riesgo para el estudiante y que estas se adaptan a sus necesidades especiales, al permitir su desarrollo y libre movilidad. De igual manera, que debe ajustar el pensum, proyectos de aula y planeaciones con el fin de brindar una educación integral y de calidad.

De esta manera se inicia la implementación de los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR), los cuales deben ser evaluados periódicamente con el fin de establecer su efectividad, para procurar la permanencia del estudiante dentro del sistema educativo. Ese seguimiento permite también la identificación de posibles alertas que incidan en su trayectoria educativa; por ejemplo, situaciones de discriminación, falta del apoyo requerido, barreras en los procesos de evaluación y promoción entre otros, con el fin de corregir sobre la marcha los hallazgos para minimizar estas situaciones.

2.1.1.3. Educación Inclusiva

La construcción del concepto de Educación Inclusiva es un paradigma que emerge y representa un reto para los sistemas educativos, en el sentido que requiere cambios en todos los aspectos, estructurales, administrativos, académicos, normativos, etc, que permitan la atención integral de la diversidad, lo cual se hace necesario por las mismas dinámicas sociales e históricas del contexto en el que se desarrollan.

Sobre todo si se tiene en cuenta que, como mencionan Valdés, López, Jiménez (2019), los sistemas escolares son hoy más diversos que nunca, lo cual se debe a la amplia cobertura de la escolarización que ha dejado de manifiesto pluralidades étnicas, culturales, religiosas, sexuales y/o físicas dentro de las escuelas, por lo que deben responder a esta diversidad convirtiéndose en centros inclusivos en donde exista una clara preocupación por eliminar las situaciones de

exclusión, apoyados en que en la misma medida en que hay una mayor diversidad, también se da una mayor posibilidad de situaciones de discriminación y segregación.

La educación inclusiva ha evolucionado históricamente y lo ha hecho de la mano con los cambios en los paradigmas de inclusión, y eso se debe a que ésta surge como respuesta a las necesidades que plantea la inclusión. En este sentido, se transforma al igual que ella desde los procesos de exclusión, segregación, comprensión e integración hasta llegar a consolidar el concepto de inclusión educativa como proceso.

Así que, Blanco (1999), considera que la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación, basándose en la heterogeneidad y no en la homogeneidad; lo que quiere decir, que se respeta la diferencia sin procurar parametrizar al alumnado hacia esquemas normales, sino que se busca la aceptación y valoración del potencial de cada individuo en su diversidad, para lograr que todos participen en respeto y cumplimiento de sus derechos.

Por lo que es importante resaltar que la inclusión no solo se limita a las personas con discapacidad, ya que todos los sujetos son diversos y que las diferencias están presentes en todos. La Unesco (1994), en la Declaración de Salamanca subraya que el enfoque inclusivo es importante para el conjunto de estudiantes, ya que promueve valores y posturas de no discriminación, de convivencia en la diversidad, de respeto tanto a la dignidad como a las diferencias de todos los seres humanos más allá de la discapacidad, bajo lo cual todos necesitan ser incluidos y donde se reconoce la discapacidad como una condición que no define las potencialidades del individuo y, mucho menos lo excluye del entorno escolar que debe ser adaptado a él, según sus necesidades.

En este sentido, la educación inclusiva se concibe bajo un enfoque basado en los derechos humanos, que según Caballero y Ríos (2019), implica valorar y considerar a los seres humanos en su dignidad como sujetos de derechos, por lo que toda acción que se realice debe estar orientada a lograr el goce y la realización

plena de éstos, lo cual se logra a través de garantizar y aplicar las cuatro dimensiones referidas a la Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad, como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación.

De este modo, según Porter (2017):

La educación inclusiva significa que todos los estudiantes asisten y son bienvenidos en la escuela de su barrio. Aprenden, contribuyen y participan en todos los aspectos de la vida de la escuela en un entorno de aprendizaje común con sus compañeros (p. s/n).

Las palabras de Porter, implican la visión de una escuela que es colaborativa, porque todos participan, se identifican las áreas de mejora en la práctica escolar y en el aula, donde los estudiantes sienten total libertad para trabajar a su propio ritmo y a su manera, dentro de un marco común de respeto, con objetivos claramente definidos y actividades seleccionadas previamente.

Bajo esta perspectiva, la escuela inclusiva para Parra (2010, p.77) “Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación”, lo cual indica que es una escuela abierta en la que todos tienen espacio y que, según Valdés, López, Jiménez (2019), se cuenta con una oferta educativa a la diversidad, que aspira a la plena escolarización: acceso, permanencia, promoción, participación y aprendizaje.

Con respecto a lo cual se puede comprender que la educación inclusiva, es aquella que conlleva la captación de la matrícula de todos los miembros de la comunidad en edad escolar, para dar la oportunidad de ingreso al sistema educativo y que a través de acciones concretas exista un seguimiento al proceso de incorporación escolar, para que estos puedan permanecer y tener un desarrollo exitoso en la escuela.

De este modo existe un acompañamiento integral que asegura que los estudiantes en situación de discapacidad, o que presentan barreras de aprendizajes van a poder superar esas dificultades, con el fin de participar en el proceso educativo y contribuir al mismo en la medida de su potencial. Para que se fortalezca la sinergia en la comunidad educativa, y se dé cumplimiento de los objetivos de aprendizaje adaptados a las singularidades, es necesario ofrecer un servicio de calidad basado en la atención de las necesidades individuales de los estudiantes.

Sin embargo, para llegar a la construcción de una escuela bajo el enfoque de educación inclusiva, como lo mencionan Valdés, López, Jiménez (2019), se deben considerar tres dimensiones que se sitúan en los planos: 1) De la cultura escolar que incluye los valores de la comunidad, sus creencias y actitudes, 2) De los procesos de liderazgo, coordinación y funcionamiento del centro, y 3) De las prácticas de aula.

Lo anterior indica que cuando una escuela quiere adoptar el modelo de educación inclusiva, debe crear una cultura arraigada de valoración por las diferencias, lo cual se consigue a través del trabajo en valores, cuando se logra un cambio en la percepción de las diferencias. Esto es, que se entiendan y acepten las propias diferencias y el derecho a la diferencia, para luego comprender al otro como un ser homónimo, pero al mismo tiempo con particularidades que lo hacen único y que tiene potencialidades que sirven al conjunto de la comunidad.

Del mismo modo, en la educación inclusiva se atienden las realidades diversas en aras de lograr que la convivencia diaria sea un instrumento, que permita el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo para la diversidad. Así que, posee un sentido tanto educativo como social. Por ello, Fernández, (2003), pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños a través de las escuelas inclusivas.

En este sentido y bajo los principios de la Unesco, Colombia ha adoptado en sus políticas educativas el paradigma de la Educación Inclusiva, dentro del cual

la escuela debe transformarse, al mismo tiempo que guarda una alineación entre las realidades y necesidades del contexto y los planes y metas educativas a nivel nacional. Lo que significa que la escuela se visualiza abierta hacia la comunidad, para trabajar con ella en forma mancomunada, teniendo al Estado como ente regulador, pero también apoyando las acciones establecidas.

Es de entender que en base a las metas educativas a nivel nacional, el MEN en conjunto con el gobierno, trazan las directrices educativas a través de la normativa vigente, que buscan impartir una ruta de trabajo clara que sea replicada en todo los entornos educativos del país, para dar respuesta a las necesidades de la población en cumplimiento a los tratados internacionales que armónicamente son asumidos en la constitucionalidad local, lo que hace que se hable de estrategias regionales engranadas a una visión global de educación inclusiva, como lo ratifica la Declaración de Salamanca (Unesco 1994):

Las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria... (p. iv)

Lo anterior cobra un mayor sentido si se tiene en cuenta lo expresado por Beltrán et al. (2015), referente a que en Colombia existen muchos grupos poblacionales por razones culturales y socioeconómicas, que deben ser incluidas además de las personas con discapacidad y/o con talentos excepcionales, lo que hace que precisamente exista la necesidad de diseñar e implementar políticas y prácticas pedagógicas inclusivas, que ayuden a superar las desigualdades.

Además de lo anterior es importante considerar que en Colombia, según la Fundación Saldarriaga Concha (2020):

En el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad administrado por el Ministerio de Salud y el Dane, hay 3.1

% niños y niñas con discapacidad en edad escolar. Sin embargo, al cruzar estos datos con los suministrados por el Sistema Integrado de Matrícula SIMAT tan solo el 1,9 % de los 10.1 millones de estudiantes matriculados son niños o niñas con discapacidad”. (párrafo 1)

Así que la educación inclusiva se vuelve un reto para el sistema educativo colombiano, que debe atender a la población en situación de discapacidad que asiste a la escuela, al mismo tiempo que busca estrategias para captar la matrícula de la población desescolarizada, y que además debe responder a la diversidad que es característica de su territorio, lo cual implica que la educación inclusiva en Colombia se atienda, según MEN (2017, p.17) “Desde un enfoque de derechos por el respeto a la diferencia y desde una atención diferencial que busca priorizar una atención especial a aquellos estudiantes que podrían estar en circunstancias de vulnerabilidad”.

2.1.1.4. Gestión Educativa e Inclusión

La gestión educativa está estrechamente ligada con la administración educativa, y es un paradigma emergente que aplica las teorías administrativas al campo educativo, donde se concibe a las instituciones como empresas a administrar, que tienen implícita una gran responsabilidad social, pero que en esencia persiguen al igual que las otras organizaciones una eficacia y eficiencia de sus procesos, a través de la planificación estratégica y regulación constante de los mismos.

Es bien sabido que para desempeñar una buena función, un directivo docente debe hallar armonía entre el componente administrativo y el académico, de esta forma se buscará que las acciones administrativas impacten directamente sobre los procesos académicos en la institución. Según Delgado (2004) el ejercicio de la dirección en un centro escolar, es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación.

Ahora bien, al hablar de procesos de inclusión, claramente estos están ligados a decisiones directivas que puedan promover y fortalecer la creación de una escuela inclusiva. Actualmente se habla en entornos de administración educativa de la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas, sobre lo cual se encuentran trabajos que buscan analizar como desde el componente administrativo se crea una escuela inclusiva. Al respecto Fernández (2013), señala que en un enfoque de educación inclusiva se debe considerar el liderazgo compartido, para transformar los procedimientos y actitudes de la comunidad.

Así mismo Essomba (2006), define el liderazgo inclusivo como aquel donde el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. De igual manera, Fernández (2013) agrega que la gestión educativa bajo los procesos de inclusión, debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, orientando la transformación hacia el entorno social, no solo de puertas para dentro.

Todo lo anterior implica la creación de culturas institucionales que promuevan la inclusión, a través de acciones concretas que impacten a toda la comunidad, que se deben mantener como estrategias más allá del cumplimiento normativo en busca de la prestación de un servicio de calidad, que responda a las necesidades de toda la población estudiantil generando cambios en los paradigmas de la comunidad para, del mismo modo producir cambios en el entorno y, según Guirao (2014, p.24), “No cabe duda que las culturas institucionales se convierten en un elemento que, tal y como estén caracterizadas, favorecerán u obstaculizarán los procesos de innovación de cambio, de mejora en definitiva”.

En este sentido, es un desafío para las instituciones educativas la creación de políticas que integren la comunidad en busca de una escuela inclusiva. Es de resaltar que el éxito de los modelos de gestión inclusivos en la escuela, depende

del compromiso y la activa participación de toda la comunidad educativa, para que a través de acciones orientadas por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan de estudios y el plan de mejoramiento, pueda llegarse al logro de las metas establecidas en materia de inclusión educativa.

De igual manera, la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva en los centros educativos, debe ser evaluada sobre las bases de la reflexión y autoevaluación institucional para que se convierta en un ejercicio útil que conduzca a la mejora de los procesos y la construcción de una escuela inclusiva, porque permite vislumbrar los aspectos que se deben fortalecer o reformar para prestar un servicio educativo inclusivo.

En este sentido, se debe tener presente que evaluar la inclusión, implica en primera medida establecer sus características y definirla en función a las acciones realizadas en la escuela y que están relacionadas con las diferentes áreas de gestión. De este modo, para entender la inclusión y todo lo que abarca en la escuela, hay que categorizar los aspectos relevantes que se convierten en variables de estudio, y que impactan en la atención de la diversidad en la escuela.

Para llevar a cabo dicha evaluación, las instituciones educativas deben aplicar los instrumentos adecuados y contextualizarlos. Es sabido que a nivel nacional e internacional, para diferentes autores, como Guirao y Arnaiz, ante la preocupación por hacer un diagnóstico de la atención de la población en situación de discapacidad, han llegado al diseño de diferentes instrumentos que buscan evaluarla, soportados en los procesos de autoevaluación institucional.

Dichos instrumentos son para Ganuza (2014, p.15) “Herramientas que evalúan y analizan las características de los centros a través de cuestionarios, o evaluaciones en las que se pregunta la opinión a los componentes de la comunidad educativa, profesorado, familia y alumnado”, lo cual permite hacer un diagnóstico y conocer la percepción que tiene la comunidad educativa en torno a los procesos de inclusión.

Cabe resaltar que en estas herramientas de evaluación de la inclusión, se debe entender el proceso de inclusión educativa desde un planteamiento global, por lo que se requiere tener en cuenta la participación de todos los estudiantes, no solo de aquellos diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que la inclusión va dirigida a todos en el sentido de atención de la diversidad en la escuela, por lo general la gestión inclusiva se evalúa en tres dimensiones la cultura, las políticas y las prácticas.

2.1.2. Bases Investigativas

2.1.2.1. Antecedentes Históricos

El desarrollo de la inclusión educativa en Colombia tiene su fundamento en la Constitución de 1991, donde se reconoce el derecho a la educación como una responsabilidad del Estado. De igual manera, según Camargo (2018) dicha visión de inclusión es impulsada a través del trabajo de la misión de los sabios de 1994, que generó un sinnúmero de movimientos sociales que buscaban lograr la valoración de la diversidad, lo cual es fundamentado en el hecho que, como se menciona en el documento Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994):

Colombia es un país pluricultural y multiétnico que puede utilizar con provecho el acceso de que dispone a los legados occidental, amerindio y afroamericano, a elementos de las sociedades modernas, premodernas y postmodernas. Esto le permitiría maximizar habilidades de diversas bases culturales para diseñar nuevos sistemas de aprendizaje e incorporar una variedad de orientaciones culturales al dominio del racionalismo científico y de la tecnología contemporánea. (P.35)

Todo este reconocimiento de la diversidad, plantea el reto educativo de poder responder a las necesidades individuales de los estudiantes, y hace que la educación se abra paso hacia un enfoque inclusivo, que evolucionó históricamente desde la exclusión, segregación e integración hasta el concepto actual de inclusión

que es más amplio y va más allá de la discapacidad a una valoración de las diferencias.

En este sentido, es importante resaltar cómo ese cambio en los paradigmas de inclusión genera modificaciones en la normativa, para adaptarse a las exigencias del reconocimiento de los derechos educativos de todos los ciudadanos, lo que ha conllevado a lo largo de los años a transformaciones en la denominación de las discapacidades, hasta llegar al término que hoy se acoge en el decreto 1421 (2017. P.14) “barreras de aprendizaje y participación”, en busca de términos que no sean excluyentes y que no señalicen o demarquen a una población, al ver la inclusión como la valoración de la diferencias.

Según la investigación “Un camino hacia la Educación Inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros” realizada por Quintanilla (2014), donde se hace un análisis de contenido para identificar los términos con que se denominaba a los estudiantes con discapacidad, y producto de dicho análisis se encuentra que la noción se ha transformado en los 19 años que fueron estudiados, los cuales son resumidos en la siguiente tabla donde la primera columna muestra el año de la normatividad analizada y la segunda columna refiere el término asignado para los niños y niñas con discapacidad.

De dicho análisis, según menciona Quintanilla (2014), existen tres hitos internacionales importantes que influyen el término de denominación de la discapacidad. Se resalta la Declaración de Salamanca, celebrada en 1994, que inserta el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), el segundo evento es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006, que permite el reconocimiento de población con discapacidad, y en el tercer hito en el año 2103 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, y se retrocede y permanece en lo propuesto en el año 1994.

Tabla 1 Denominaciones estudiantes con discapacidad

Año	Término utilizado para hacer referencia a niñas y niños con discapacidad
1994	Limitados, ciegos
1996	Personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales
1997	Personas con limitación auditiva
1998	Persona con limitación visual
2003	Niños con necesidades educativas especiales
2005	Personas sordas y sordociegas
2006	Niños, niñas y adolescentes con discapacidad
2007	Niños con necesidades educativas especiales
2009	Estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, estudiantes con discapacidad y estudiantes con capacidades o talentos excepcionales
2009	Sujeto con discapacidad mental
2009	Persona con discapacidad
2013	Persona con discapacidad / Niños con necesidades educativas especiales

Nota: Fuente: Quintanilla L. (2014)

Lo anterior deja claro que la normativa nacional está altamente influenciada por el contexto internacional, y que en materia de inclusión educativa en Colombia ésta, está determinada por los direccionamientos internacionales que hace la Unesco a lo largo de sus cumbres y eventos internacionales, que buscan crear rutas de trabajo comunes que garanticen la educación como un derecho humano a nivel mundial.

Cabe mencionar que actualmente es entendido que el término NEE, es obsoleto y se ha identificado como excluyente en el sentido que no permite, según lo mencionan (Aisncow y Booth, 2000), centrarse en las dificultades del colectivo de los estudiantes, porque desvía la atención hacia la población con necesidades educativas especiales, y no se incluyen las dificultades experimentadas por otros alumnos y alumnas.

Es por tanto que se acoge el término barreras de aprendizaje y la participación. Lo anterior evidencia, según Manjarrez y Vélez, (2020) el avance histórico de las diferentes percepciones y enfoques de la discapacidad, que dan lugar a los abordajes educativos y que en Colombia queda reflejada a partir de la

revisión, en tres momentos de desarrollo visibles: la educación especial, la integración escolar y la educación inclusiva.

La educación especial en Colombia, notablemente inicia con la atención de personas con discapacidad visual y auditiva. Explica Serrano (1993) que comienza por el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) quien organiza la prestación del servicio de educación especial desde preescolar, básica primaria y secundaria hasta la universidad y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), que con un menor impacto, presta el servicio de educación especial en niveles de básica primaria y en mínimo grado la básica secundaria. Claramente este tipo de programas necesitan de los apoyos pedagógicos y terapéuticos para garantizar la plena participación de los alumnos, dicho servicio es prestado por instituciones especiales de carácter privado y público.

Es importante considerar, como lo mencionan Manjarrez y Vélez, (2020), que los años sesenta y setenta, se considera la época de auge de la educación especial. Este periodo de tiempo se caracteriza porque el gobierno asume su responsabilidad en la atención de la población en situación de discapacidad y se concibe la División de Educación Especial, visión que es ampliada en los años ochenta donde se crean instituciones para estudiantes sobresalientes.

De este modo se transforma la visión de educación especial, en atención a aquellos estudiantes con capacidades excepcionales y necesidades especiales. Todo este proceso histórico de transformación de la educación convencional, es acompañado por cambios en la educación superior que apertura nuevos programas de formación docente, para responder a las necesidades educativas emergentes de la época, entre ellas las de los discapacitados o con condiciones especiales.

Para finales de los ochenta e inicios de los noventa, se plantea la integración de estudiantes con necesidades especiales al aula regular, que como mencionan los autores Manjarrez y Vélez (2020):

En Colombia, los antecedentes bibliográficos con relación a sistematizaciones y publicaciones nacionales que abordaban el tópico de educación especial se desarrollan tardíamente, pues aparecieron alrededor de los años ochenta y da cuenta de que dicho proceso educativo había iniciado en Colombia en los años sesenta. Ya para los ochenta, en algunos países la educación especial estaba fuertemente consolidada y en vías de reestructurarse. (p.269)

De esta manera, inicia una transición hacia una integración escolar que muchos autores consideran como una extensión de la educación especial, en el sentido que se atiende de forma diferencial a una población con Necesidades Educativas Especiales (NEE), a través de un modelo educativo personalizado con notables adaptaciones curriculares basadas en la experiencia de la educación especial, bajo un acompañamiento del modelo médico que hace un diagnóstico de la discapacidad.

Estas ideas son el fundamento de la inclusión educativa, ampliados hacia un modelo educativo para todos, en donde cualquiera puede requerir un acompañamiento más cercano y no solamente la población en situación de discapacidad. Cabe resaltar que por las condiciones propias de la discapacidad, esta población es la que presenta más barreras en el aprendizaje y en la participación, lo que la hace una comunidad de importante consideración en el campo de la inclusión educativa.

Es así como actualmente Colombia, bajo el concepto internacional de inclusión abanderado por la Unesco (2015), según el cual se pide la valoración de las diferencias se busca que toda la población tenga acceso a una educación de calidad y, que más allá de incluir a la población en situación de discapacidad, también se considere a la que es vulnerable por factores sociales, económicos, políticos que impiden que ésta pueda gozar de la igual de oportunidades, y que busca a través de la educación, cerrar brechas sociales que permitan a todos tener una plena participación, llevándolos a tener una mejor calidad de vida.

Es por tanto que, Colombia se acoge finalmente al enfoque de educación inclusiva y pretende, que todas sus instituciones educativas puedan generar entornos comunes de aprendizaje que sean incluyentes, para lo cual se han diseñado unas políticas, orientaciones y lineamientos dados a través de la normativa vigente.

2.1.2.2. Antecedentes Investigativos

La inclusión educativa es un tema que aún requiere muchos esfuerzos del sistema de educación colombiano, si bien es cierto que actualmente hay una mayor cobertura educativa, en el sentido que se ha captado mayor matrícula en los últimos años, según reporte de Santa María en el diario La República (2020) la cobertura neta en educación media pasó de 62% a 72% durante el período 2005-2018, y en educación superior de 34% a 52% (aunque solo se cuenta con un 32% de estudiantes en programas técnicos-tecnológicos). Situación que deja en entredicho el reto de atención integral al volumen de matrícula captada, ya que entre mayor es la población mayor es la diversidad y se debe dar una atención y respuesta a las necesidades individuales.

Así que el Decreto 1421 de 2017 se convierte en una importante política de inclusión, para orientar a nivel nacional las acciones en las instituciones que propendan por responder positivamente a la diversidad. Cabe resaltar que para la adopción dentro de las instituciones educativas, no solo de este decreto, sino de todas las políticas que en materia de educación inclusiva existen actualmente en Colombia, es necesario que sea un proceso donde se dé un acompañamiento por parte de las secretarías y que debe ser sustentado, sobre bases sólidas de políticas institucionales, que creen la cultura inclusiva que favorezca su ejecución.

Al respecto se dispone en el país de varias investigaciones, que hacen un esfuerzo por caracterizar los procesos de inclusión en diversas instituciones del territorio colombiano, con el fin de permitir la reflexión en torno a este proceso, más en este momento cuando faltan dos años para el vencimiento de la meta de adopción del Decreto 1421 de 2017 en todas las instituciones públicas.

Entre esas investigaciones, está la realizada por Torres y Zuñiga (2018), sobre una institución educativa pública de Cundinamarca. En ella se hizo una revisión documental del Sistema Integrado de Matrícula (Simat), una observación participativa mediante diarios de campo y encuesta de inclusión educativa, para concluir que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad ingresan sin recibir apoyo y orientación apropiado frente a los procesos educativos, lo cual se atribuye según los investigadores a que entre otros aspectos, existe un desconocimiento de la normatividad y las políticas públicas, así como de los mecanismos de participación, además se menciona la falta de construcción de lineamientos y rutas para la atención educativa.

De igual manera, en otra investigación presentada por Anaya et al. (2019), donde se caracterizó el índices de inclusión en una institución pública de Colombia, se encontró que la escuela tenía una cultura inclusiva con un sistema de valores muy débiles. De igual manera, resaltan los autores que las políticas no se cumplen a cabalidad, dado que existen comportamientos y barreras sociales de exclusión, poco fomento de la participación social, seguimiento académico y práctica inclusiva.

Cabe mencionar que el índice de inclusión es una de la herramientas que propone el MEN (2008), para hacer seguimiento a la inclusión educativa, al permitir realizar el proceso de autoevaluación de la gestión en inclusión, orientada a reconocer el estado actual en la atención a la diversidad, analizar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, establecer prioridades y tomar decisiones para cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de su comunidad.

Por otro lado, la investigación realizada por Gómez y Castañeda, (2018), dejó en evidencia que los docentes de la institución en la que se realizó la investigación, tenían un escaso conocimiento de las políticas actuales de educación inclusiva en Colombia, lo que hace alusión concreta al Decreto 1421 de

2017. Del mismo modo, se evidenció una poca capacitación al personal docente por parte de la Secretaria de Educación con respecto al tema.

En la misma investigación Gómez y Castañeda (2018), mencionan que se evidencia el abandono del Estado en algunos sectores de la educación pública, al dejar al docente como responsable de implementar estrategias con base en la normatividad, pero con pocos recursos, lo que genera que se dé una respuesta limitada a la educación de todos los estudiantes del aula regular y aquellos que se encuentran en proceso de inclusión, lo cual es trascendental si se tiene en cuenta que la adopción de un enfoque inclusivo en la escuela, debe ir acompañado del respaldo financiero al centro educativo, para que puedan darse las reestructuraciones físicas, curriculares y pedagógicas que exigen la atención a la diversidad.

En otra investigación Vera (2019), determinó las características del componente cognitivo de las actitudes en los docentes del colegio Nuestra Señora de la Concepción, respecto al proceso educativo de los estudiantes con discapacidad en el marco Decreto 1421 de 2017, considerándolo como una estrategia de inclusión no favorecedora, en el sentido que los resultados obtenidos a partir de su implementación no cumplen con los objetivos planteados y eso genera en los docentes una carga emocional, pues el sujeto siempre está en la búsqueda de lo que le aporte mayores beneficios, menores costos y poca tensión.

Para los docentes del colegio Nuestra Señora de la Concepción, han sido más los costos reflejados en las dificultades, inconvenientes e inconformidades que los beneficios de la aplicación del Decreto 1421, estos aspectos los han llevado a su rechazo. En este sentido y según reflexiones del autor arriba citado, el fracaso de la adopción de ese decreto está en este caso particular, en que el proceso educativo fue dirigido a una inclusión social más no académica.

De este modo y, según palabras de Díaz et al. (2020), la incorporación de nuevas prácticas precedidas por la difusión de la norma, pueden generar tensiones dentro de la comunidad educativa, más específicamente la implementación del

Decreto 1421 de 2017, porque exige afrontar retos y oportunidades que se presentan en el camino hacia una educación inclusiva. Entre ellos es fundamental que estos sean procesos de acompañamiento sistematizados y adaptados al contexto, desarrollados con tiempos suficientes y liderados por los miembros de las comunidades, ya que impactan directamente en el sistema educativo, y generan nuevas dinámicas y reformas que favorecen el acceso, la permanencia y la calidad educativa de todos los estudiantes.

Estas situaciones reflejan el panorama de la mayoría de las instituciones de carácter oficial en Colombia, y que dejan en evidencia la gran importancia de socializar las políticas en materia de inclusión que tiene el MEN, con el fin de dar un primer paso hacia la construcción de escuelas inclusivas. Además cabe resaltar, que si no existe un conocimiento en las políticas, obviamente esto hace imposible que se dé una buena implementación de lo que exige el gobierno. De igual manera, la formulación de este tipo de políticas debe estar acompañada con la inversión presupuestaria y el liderazgo de profesionales capacitados, que orienten a las instituciones en la adopción de la normativa vigente; es decir el Decreto 1421.

2.1.3. Bases Conceptuales

2.1.3.1. Identificación

La identificación es un concepto ligado a la identidad y, según Bembibre (2010, s.p.) hace referencia al “Conjunto de rasgos o de datos que individualizan o distinguen algo o a alguien, esa es su principal función, y que por caso nos confirman que realmente alguien es quien es, o que una cosa es lo que es”. Dicho concepto, como lo menciona Navarrete (2015), permite entender mejor el proceso de construcción identitaria, donde la noción trascendental de identidad hace posible el concepto.

En este sentido, vale la pena discutir el concepto de identidad, el cual es un término que tiene sentido tanto individual como colectivamente, y hace

referencia al conjunto de rasgos que lo caracterizan. Como menciona Odello (2012) el concepto de identidad se utiliza en distintos ámbitos y disciplinas, desde la sociología, y las ciencias políticas hasta la matemática y medicina. El mismo autor señala que la idea de identidad no puede ser estática, conformada por valores y elementos inmutables. Así que, en la identificación referida a personas, los valores de las características deben estar sujetos a revisión periódica con el fin de establecer si los atributos se mantienen en el tiempo.

Para Stuart Hall (2000) c.p. Odello (2012), la identidad es un proceso en devenir, no una forma de ser y se basa en distintitos caminos y elementos que llevan a un individuo, objeto, institución o cosa a ser lo que es, por lo que cuando se hace una identificación de algo, debe estar soportado en el proceso que genera la característica. De este modo, se hace imprescindible las valoraciones de los caminos que llevan a una cosa a ser lo que realmente es.

La identificación tiene como finalidad establecer las características que distinguen un objeto, sujeto o institución y busca la asimilación, para Freud (1921) C.p. Navarrete (2014), la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como modelo. La identificación como etapa suele ser la primera fase de todo proyecto o proceso, y va orientada a establecer las necesidades u oportunidades sobre las cuales se pretende desarrollar el proceso. En este sentido, la fase de identificación incluye el diagnóstico que permitirá crear la ruta de trabajo para el éxito del proyecto que se pretende iniciar.

Es por tanto que la identificación, en el caso de la inclusión, involucra primero la recopilación de datos y una definición de la población, con el fin de definir claramente el grupo de niños/as con discapacidades o condiciones especiales y reunir información básica y esencial sobre ellos, con el objeto de poder después de varias etapas incluirlos en el sistema escolar.

En la identificación como etapa se define el problema que se intenta resolver, para el proceso de inclusión, va orientado a conocer las características individuales y el establecimiento de las necesidades educativas especiales, de este

modo esta es una fase descriptiva, que puede entenderse como las acciones que realizan la institución y los maestros, para detectar las necesidades educativas especiales y características individuales de cada uno de los estudiantes. De este modo se identifican las características de los estudiantes, para definir los apoyos que estos requieren, lo cual implícitamente conlleva a una planeación centrada en la persona, que es involucrada en las otras sinergias de la inclusión educativa.

2.1.3.2. Inserción

Para la Real Academia Española RAE (2020), inserción es la acción y el efecto de insertar. Se entiende insertar como introducir algo en otra cosa. Por otro lado, Uchua (2012), asegura que a través de la palabra inserción es posible dar cuenta de la acción de conducir a un individuo dentro de un grupo, cuando este por cualquier razón aún no ha logrado ingresar en él. En este sentido, la inserción escolar hace referencia a dar la oportunidad de incorporación al sistema educativo de la población.

De este modo y como aseguran Casanova y Rodríguez, (2009), para estos autores la inserción representa la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular. Hecho que parece muy sencillo en un primer plano, pero es de notar que para que el estudiante con discapacidad esté en el aula, primero se deben satisfacer las necesidades básicas de atención.

Lo anterior implica contar con la infraestructura adecuada, que permita; por ejemplo, la movilidad de la población con discapacidades locomotoras para que se facilite el desplazamiento de los estudiantes y estos puedan compartir con sus compañeros en todos los espacios de la institución educativa. De igual forma, exige contar con los servicios de intérpretes para la comunidad con limitaciones auditivas y visuales, que permitan que el alumno comparta su proceso educativo con los demás estudiantes oyentes, entre otros.

En este sentido más profundo, la inserción puede ser entendida como una fase de la inclusión, en donde los organismos competentes, los directivos de las

instituciones y los maestros crean o facilitan la producción de mecanismos, que permitan ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a los contenidos y actividades a niños y jóvenes, con necesidades educativas especiales de acuerdo a sus características y condiciones particulares.

Así que la oportunidad de acceso no es solo hacia la matrícula del estudiante, no implica solamente que sea recibido en la institución, sino que tiene consigo una serie de condiciones que faciliten que el estudiante esté dentro del proceso educativo. En este sentido, la inserción también hace referencia a una adaptación del entorno pedagógico, para que el estudiante pueda acceder a cada programa que se ofrezca en la escuela.

Es por tanto, que una escuela que brinde la inserción de estudiantes en situación de discapacidad, debe ser flexible, para adaptarse a las necesidades educativas especiales de estos alumnos, adaptando el entorno educativo, y que tangible e intangible brinde las condiciones necesarias, para que estos niños y jóvenes puedan pertenecer a la escuela como una fase de la inclusión educativa.

Para Herrera et al. (2002), en la inserción pueden identificarse varias variables que son el entorno social, evaluado a través del nivel socioeconómico y la cultura escolar. El entorno inmediato que hace referencia a las concepciones por parte de la familia, relacionada con las expectativas de los padres y docentes y las variables individuales.

Como lo mencionan los mismos autores citados arriba; es decir, Herrera et al. (2002, p.172), “Se conceptualiza el proceso de inserción social del adolescente como una función que articula variables individuales y factores ambientales o sociales que, organizados de manera específica permiten un desarrollo psicosocial particular”.

2.1.3.3. Integración

Existen muchas definiciones de integración, e incluso se encuentra que ésta ha cambiado a lo largo del tiempo. Arnáiz (2003, p.60), considera que una de las más significativas es la de Birch (1974) quien la define como “La unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, en razón de sus necesidades individuales”.

La integración es un concepto ampliamente empleado cuando se habla de temas inclusivos, es más muchas veces se tiende a confundir integración con inclusión, muchas instituciones hablan de inclusión cuando en realidad lo que tienen implementado son procesos de integración. La gran diferencia entre integración e inclusión radica en que en la primera, se entiende que es el alumno quien se adapta al sistema, en cambio en la inclusión es el sistema el que cambia para adaptarse al estudiante y responder a sus necesidades.

Es preciso en el contexto de la presente investigación, contemplar la integración como una fase de la inclusión más que como un enfoque educativo. De este modo, la integración se entiende como las acciones dirigidas a que los estudiantes con necesidades educativas especiales, se incorporen socialmente al resto del grupo, haciéndose participe de las diferentes actividades programadas por el docente.

En este sentido, en la integración se incorporan los estudiantes socialmente al grupo educativo, lo que implica que desde el manual de convivencia se deben crear los mecanismos y las estrategias, que aseguren no solo la adhesión de todos los alumnos, sino también el compartir en forma armónica de toda la comunidad, todo esto bajo los principios del respeto y la tolerancia valorando el derecho a la diferencia.

En otras palabras, la integración supone que se le brinde al estudiante las herramientas que le permitan hacer parte de la escuela. Así que la integración supone acciones emprendidas por todo el personal de la institución, que le faciliten al estudiante participar y obtener logros, con el fin de alcanzar una

educación no segregada. Todo lo anterior implica la creación de espacios que les permita a todos valorar las diferencias, por lo que la colaboración de toda la comunidad educativa es la clave del éxito de la integración escolar.

Para Blanco (2005), la integración necesita del apoyo docente, quien debe asumir nuevos retos, ejerciendo su labor desde otra visión más humana e igualitaria, para valorar las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional. Un docente que sea capaz de diversificar y adaptar el currículo, capaz de educar en y para la diversidad en diferentes contextos y realidades.

De este modo, la responsabilidad de integración está mayormente reflejada sobre el equipo docente, para que creen espacios de reflexión y participación, que faculten durante la acción pedagógica entender la educación en el seno de una sociedad, donde el respeto por las diferencias constituya un valor esencial y que es necesario desarrollar en las personas durante su etapa de formación académica.

Según publicaciones del Ministerio de Educación (2003), el resultado más importante de la integración, es que posibilite un intercambio sano de experiencias y ayude a construir lazos de respeto, pertenencia, confianza y solidaridad, entre la comunidad educativa. En este mismo sentido Romero (2009), agrega que la razón más importante para realizar integración en las escuelas es la oportunidad de formación, crecimiento, y también como un reto que enfrentar, en el que predominan el desarrollo de valores humanos como el amor, respeto y solidaridad.

2.1.3.4. Promoción

El término promoción es de uso cotidiano y amplio en diferentes contextos, puede entenderse según la Real Academia Española RAE (2020), como el conjunto de actividades cuyo objetivo es dar a conocer algo. En general, se relaciona la promoción con la ejecución de acciones que provocan que algo suceda. En este sentido, promocionar puede estimarse como la acción de movilizar al colectivo social hacia el logro de un propósito de nivel superior.

Pérez y Merino, (2011) explican la etimología del término promoción, el cual emana del vocablo “promotio”, el prefijo “pro-“, que es equivalente a “hacia adelante”, el verbo “movere”, sinónimo de “mover”, el sufijo “-ción”, que viene a indicar “acción y efecto”. En este sentido, se estima que promoción es la acción y efecto de mover hacia adelante, lo que puede interpretarse como impulsar o tomar la iniciativa para realizar algo.

El término promoción como programa, estará ligado a acciones que impulsan, fomentan y dinamizan la actividad de alguien, orientándose hacia el desarrollo de una acción o actividad. En este sentido, la promoción está relacionada con la formulación de políticas institucionales, que orienten los procesos y den fe del compromiso institucional por el logro del propósito establecido.

2.1.4. Bases Legales

Con el fin de direccionar la construcción de una escuela inclusiva, en Colombia existe un marco legal que soporta y fundamenta todos estos procesos de inclusión, así como la obligatoriedad de los mismos en las diferentes instituciones educativas. Cabe resaltar que cuando se habla del marco normativo de inclusión en Colombia, este se sustenta en la Constitución política de 1991, que en su artículo 44 establece la responsabilidad del Estado en la protección de la población infantil. Asimismo, en el artículo 67 de la misma Constitución (1991, capítulo 2) se señala que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”.

Otro documento que sustenta y enmarcan legalmente esta investigación, es la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, porque en su título III capítulo I se refiere a la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales y a través de los artículos 46, 47 y 48, establece la obligatoriedad del diseño de acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social en todos los establecimientos educativos del país.

Dichas acciones son retomadas en el Decreto 2082 del Ministerio de Educación de 1996, en el cual se establecen las medidas, acciones y principios que detalla el Estado, para regular la atención educativa, para personas con limitaciones o con capacidades especiales. En ese decreto se define el diseño de un currículo especial, en los establecimientos educativos para dar atención a esta población.

En este sentido, la Ley 1098 de 1996, ley de infancia y adolescencia, restablece los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad, los cuales deben ser incluidos y asegurarles su derecho a la educación con el fin de que puedan gozar plenamente de la vida en sociedad, para lo cual se deben establecer mecanismos de integración, definidos en la Ley 361 de 1997 que además en sus artículos 8 y 10 reafirma la responsabilidad del Estado, a través del MEN en la toma de medidas que aseguren la educación de las población con limitaciones.

De una forma más específica, el Decreto 2247 de 1997 establece normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar. En sus artículos 7, 8, 9 y 10, señala que no se podrá tener requisitos de admisión para este nivel del servicio educativo. De igual manera, expresa la imposibilidad de reprobación de los grados de preescolar, en busca de poder permitir el acceso a la educación de toda la población.

Así mismo, la Resolución 2565 de 2003 del MEN, dictamina los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, y a los establecimientos educativos estatales. En este documento se orienta a las Secretarías de Educación de los departamentos y de las entidades territoriales certificadas en la prestación del servicio. De forma complementaria, el Decreto 366 de 2009 reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

De esta forma y con el recorrido histórico del marco legal, es como en Colombia se adopta el enfoque de educación inclusiva, de acuerdo a los tratados internacionales y que mediante la 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 la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, al reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

La aceptación de dichos derechos, se establecen de una manera más responsable y firme en la Ley 1618 de 2013, que es quizá la más trascendental en materia de educación inclusiva, y que marca el desarrollo real de estrategias que permitan la inclusión de la población en situación de discapacidad. En ese sentido, como lo menciona el Ministerio de Salud (2017), se asignan responsabilidades concretas a actores específicos en relación con la expedición de políticas, acciones y programas o con las ejecuciones de ajustes razonables que contribuyan a garantizar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión plena.

Para dar respuesta a lo dispuesto en la ley 1618, surge el Decreto 1421 de 2017, que busca sentar las bases para la implementación de la educación inclusiva en la atención educativa de la población con discapacidad. En este sentido, este decreto define como educación inclusiva:

Aquella que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, 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 eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p.5)

A la luz del Decreto 1421, para el MEN (2018), la educación inclusiva debe garantizar tres procesos fundamentales: Presencia, participación y progreso, que van orientados a garantizar el derecho a la educación y dar el apoyo necesario para su acceso, permanencia y calidad educativa, a fin de que se generen igualdad de oportunidades y condiciones para aprender y avanzar en el sistema educativo.

Según el MEN (2018), La presencia hace referencia al proceso de solicitud de cupo, la bienvenida y acogida, que constituyen el inicio de la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), así como la formalización de la matrícula. La permanencia se relaciona con el diseño de estrategias, que favorecen la continuidad de la persona con discapacidad en el sistema educativo. Viéndola de forma integral ésta involucra transporte escolar, alimentación escolar y acciones para el seguimiento a la trayectoria educativa, por último y no menos importante el progreso está directamente vinculado a la calidad e involucra los procesos, que permiten que el estudiante logre los aprendizajes por cada grado y nivel educativo, mediante el diseño e implementación de los PIAR con los ajustes razonables y apoyos educativos como la flexibilización.

De igual manera, este decreto permea a todos los procesos de la institución educativa con el fin de garantizar una adopción verdadera del enfoque inclusivo, al orientar la ruta de caracterización y atención a la población en situación de discapacidad, uno de sus mayores aportes son el diseño de los PIAR, los cuales buscan ayudar en la superación de las barreras de aprendizaje, con el fin de garantizar igualdad de participación, y la pertinencia de la reflexión en torno a la adopción del enfoque inclusivo, a través de los Planes de Mejoramiento Institucionales (PMI), con el fin de mantenerlo como un ciclo en mejora en donde siempre va a ser necesario ajustar y rediseñar las estrategias.

La adopción y cumplimiento de todas estas normas, se convierte en un reto para instituciones educativas que como se mencionó, por las dinámicas sociales deben promover inclusión de varios grupos poblaciones, y que como lo exponen Arizabaleta (2016):

Remite a las IES a la transformación del currículo, las prácticas pedagógicas y didácticas, los proyectos de investigación, la proyección social, el bienestar institucional, su gestión administrativa, directiva y financiera. Es imperativo que cada IES en Colombia analice los niveles de accesibilidad, permanencia, deserción y graduación de la población diversa para promover la gestión inclusiva, en la que no basta con formar maestros inclusivos, se requiere de voluntad política y recursos financieros para lograrlo.(p.51)

En este sentido Arizabaleta (2016), agrega que las instituciones educativas deben reflexionar y repensarse, a partir de los procesos de autoevaluación institucional para crear estrategias participativas, que promuevan la gestión inclusiva en un sistema educativo equitativo, pertinente y de calidad.

2.2. Definición Conceptual y Operacional

Definición conceptual

El proceso de inclusión es para la Unesco (2005) c.p. Claro (2007 p.80), “El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación”, dicho proceso busca que en las instituciones educativa se minimice la exclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje asociados a la diversidad del alumnado.

Definición operacional

Para esta investigación se concibe el proceso de inclusión como las acciones o etapas, orientadas a ofrecer oportunidades equitativas a los estudiantes con necesidades educativas especiales según sus necesidades y características individuales. Dichas etapas se han definido como sinergias de identificación, inserción, integración y promoción, que están orientadas a poder establecer la población que requiere un apoyo pedagógico especial, y en base a la identificación de sus necesidades educativas especiales, poder diseñar la acción de intervención

más apropiada para dar oportunidad de acceso y participación a estos estudiantes, y que puedan de igual manera integrarse al colectivo social, siguiendo lineamientos institucionales claros establecidos en el PEI, en donde se acoge un enfoque inclusivo que gobierna todas las prácticas de aula.

2.3. Tabla de Operacionalización

Tabla 2. Operacionalización del evento de estudio

Evento	Sinergias	Indicios	Ítems	
proceso de inclusión: Acciones o etapas orientadas a ofrecer oportunidades equitativas a los estudiantes con necesidades educativas especiales según sus necesidades y características individuales	Identificación: acciones que realiza la institución y los maestros para detectar las necesidades educativas especiales y características individuales de los estudiantes	Realizar valoraciones medicas	1	
			2	
		Realizar valoraciones pedagógicas	3	
			4	
		Realizar historial médico del estudiante	5	
			6	
			7	
		Identificar las características individuales de cada estudiante	8	
			9	
			10	
			11	
	Inserción: Mecanismos que permitan dar igual oportunidad de acceso a los contenidos y actividades educativas a los estudiantes con necesidades educativas especiales de acuerdo a sus características	Asistencia especial de interpretes/ Brailers		12
				13
				14
		Desarrollo de instalaciones accesibles		15
				16
		Desarrollar actividades equitativas		17
				18
		Dar apoyo pedagógico		19
				20
				21
		Ajuste del plan de estudio		22
				23
				24
		Promover la capacitación del docente		25
				26
		Seguimiento a las actividades		27
				28
				29
	Integración: acciones dirigidas a a que los estudiantes con necesidades educativas especiales se integren socialmente al grupo	Promover la solidaridad		30
				31
		promover la comunicación		32
				33
		Sensibilizar y formar en el respeto a las diferencias		34
				35
				36
		Incentivar la participación estudiantil		37
				38
				39
				40
				41
				42
		Incluir el enfoque inclusivo en el manual de convivencia		43
			44	
			45	
			46	
	Promoción: Acciones referidos a iniciar o impulsar el proceso de inclusion en la escuela	Desarrollar actividades de adaptación		47
		Definir lineamientos de inclusión		48
		Desarrollar los aspectos de inclusión en el PEI		49
		Desarrollar comunicación con las familias		50
		Desarrollar plan de Visitas a las familias		51

Fuente: Elaboración propia (2021)

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA

INVESTIGACIÓN

Capítulo III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación

La presente investigación se desarrolla dentro de la comprensión holística de la ciencia, en donde se ofrece una visión integradora del tema de estudio, al construir los objetivos de forma sucesiva a lo largo del proceso investigativo, lo que permite analizar cada componente como parte importante de un todo. Como lo señala Weil (2000, p.11) “La holística, se refiere al conjunto, al “todo” en sus relaciones con sus partes”, lo cual llevado a la metodología de la investigación implica que cada indicio es analizado a través de sus sinergias hasta la comprensión del evento de estudio.

En este sentido, Plata (2006) sostiene que este tipo de comprensión de la investigación invita a apreciar todos los elementos desde su contexto, en su conjunto, con una mayor aprensión y con un criterio integrativo, de manera que se favorezca un tipo de saber nutrido por las potencialidades de cada evento en su total configuración.

Para Hurtado (2000), la comprensión holística es un proceso sintagmático, que integra los diferentes modelos epistémicos o paradigmas. En donde, según Hurtado (2002), se concibe la investigación como un proceso continuo, integrador, organizado, sistemático y evolutivo, en el cual según señala Hurtado (2002), se pretende conocer algún evento (característica, proceso, hecho o situación), ya sea con el fin de encontrar leyes generales, o simplemente con el propósito de obtener respuestas particulares.

De este modo, en la investigación se produce conocimiento sobre un evento determinado, lo que permite conocerlo y entenderlo a la luz de las sinergias planteadas. La investigación intenta así abordar una totalidad o un holos

para llegar a un cierto conocimiento de él, enfocándose en sus diferentes dimensiones o sinergias y es de allí que se produce la visión holística del proceso.

Así que, esta metodología investigativa para Marín y Londoño (2002, p.22), “Muestra la visión compleja y holista del mundo que percibimos como miembros de un sistema altamente dinámico e interrelacionado. El enfoque holístico en investigación surge como respuesta a la necesidad integradora de los diversos enfoques, métodos y técnicas”, lo que permite analizar cada componente en su conjunto.

Dicha propuesta metodológica, desarrollada por Hurtado de Barrera (2000), constituye la práctica global de la investigación al trabajar los procesos que tienen que ver con la invención, la formulación de propuestas novedosas, la descripción y la clasificación, así mismo considera la creación de teorías y modelos, la indagación acerca del futuro, la aplicación práctica de soluciones, y la evaluación de proyectos, programas y acciones sociales, entre otras cosas.

Para Hurtado (2000) en la metodología de la investigación holística no se hace diferencia entre las llamadas “investigación cualitativa” e “investigación cuantitativa”, lo cual es sustentado en el hecho que este tipo de divisiones tienen que ver realmente con la forma en la que se codifica, presenta y analiza la información y no con el modelo o tipo de investigación en sí mismo.

Poleo (2009, p.104) considera que para la holística “Es importante la generación de sintagmas, a los que se integran las diferentes posturas para tener una comprensión global del evento”. En este sentido, se desarrolla una metodología vinculante que permite conocer, a partir de la guía clasificadora de los objetivos, los aportes y beneficios de cada una de las técnicas de recolección, análisis e integración de datos, considerados por los diferentes modelos epistémicos.

En la investigación holística se busca generar un modelo, en el cual se pueda apreciar la integridad del proceso investigativo y que para Marín y Londoño (2002)

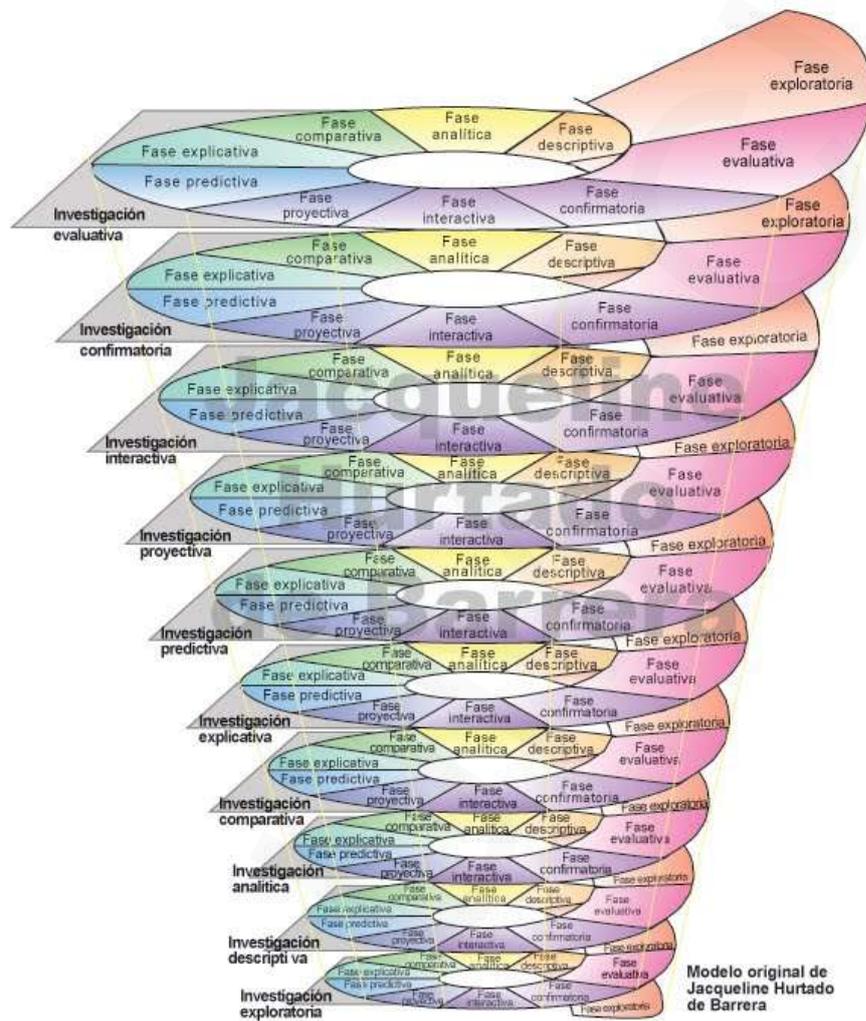
Por lo que se propone que cada evento refleja y contiene a la vez las dimensiones de la totalidad que lo comprende. Cada modo u holotipo de investigación comprende de un modo trascendente, estadios investigativos anteriores (acción integradora) y posibles desarrollos futuros (acción proyectiva), para desplegar de esta forma el modelo de Ciclo Holístico. (p.22)

En este sentido, la investigación holística cumple el ciclo holístico que corresponde a fases que se relacionan con los procedimientos que permiten construir la investigación, las cuales se dan en todos los tipos de investigación; lo que significa, que se repiten en cada uno de los estadios que conforman la investigación, ya que en cada estadio investigativo se desarrollan las fases del ciclo holístico, lo anterior se entiende mejor a través de la figura metafórica de la espiral holística presentada a continuación.



Figura 1 Ciclo Holístico de la investigación

Fuente: Hurtado de Barrera, Jacqueline. (2000).



Hecho de Vida
Figura 2 Espiral Holística

Fuente: Hurtado de Barrera, Jacqueline. (2000)

De este modo el método de la holopraxis, explica los estadios que se van a recorrer en la investigación y que según Hurtado (2000), corresponden a los estadios exploratoria, descriptiva, analítica, comparativa, explicativa, predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa. que se relacionan con el tipo de investigación.

Para Hurtado (2000, p.45) “Cada estadio corresponde a grados diferentes de conocimiento de los diferentes eventos. El paso de un estadio a otro, marca logros o hallazgos”. De esta manera, según el nivel de investigación se trabajará en unos estadios determinados que están estrechamente relacionados con los

objetivos de la investigación y en donde, menciona Hurtado (2000, p.46), “Cada objetivo anterior constituye el punto de partida de los objetivos posteriores”. Así que los estadios se conectan, como se observa en la figura metafórica de la espiral holística.

Como es de interés para la presente investigación, cabe resaltar que la investigación descriptiva tiene como objeto caracterizar el evento a estudiar, esto es identificar y nombrar cada una de sus propiedades y establecer las modalidades bajo las cuales aparece el evento, con el fin de conocerlo en su total dimensionalidad y poder medirlo en sí mismo.

La investigación descriptiva es la base de investigaciones más profundas como la analítica, puesto que la descripción precisa del evento permite avanzar hacia la comparación, la proyección, la explicación y la evaluación. En la investigación analítica se busca analizar y comprender el evento de una forma más profunda en busca de conexiones que lo integran en su totalidad.

En este sentido, la presente investigación se ubica en el estadio descriptivo, por lo tanto para su logro se caracteriza el evento de estudio que corresponde al proceso de inclusión. Además, por cuanto todos los objetivos específicos son de ese mismo estadio, se recorre el estadio descriptivo tantas veces como objetivos específicos tiene la investigación.

Tabla 3. Tabla holopraxica

Objetivos específicos	Estadio	Evento	Diseño	Técnicas e instrumentos	Población	Técnicas de análisis
Precisar los procesos de identificación en la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativa La Victoria y Guillermo Valencia.	Descriptivo	Proceso de inclusión/identificación	Fuente: campo; Momento temporal: transeccional contemporaneo	Técnica: Encuesta, Instrumento. Cuestionario	Docentes	Estadística descriptiva
Identificar la inserción en los procesos de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativa La Victoria y Guillermo Valencia.	Descriptivo	Proceso de inclusión/inserción	Fuente: campo Momento temporal: transeccional contemporaneo	Técnica: Encuesta, Instrumento. Cuestionario	Docentes	Estadística descriptiva
Caracterizar la integración en la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativa La Victoria y Guillermo Valencia.	Descriptivo	Proceso de inclusión/integración	Fuente: campo Momento temporal: transeccional contemporaneo	Técnica: Encuesta, Instrumento. Cuestionario	Docentes	Estadística descriptiva
Determinar la promoción en los procesos de inclusión en la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativa La Victoria y Guillermo Valencia.	Descriptivo	Proceso de inclusión/promoción	Fuente: campo Momento temporal: transeccional contemporaneo	Técnica: Encuesta, Instrumento. Cuestionario	Docentes	Estadística descriptiva

Fuente: Creación propia (2021)

3.2. Tipo de Investigación

Para esta investigación se trabaja el estadio descriptivo, por lo que el tipo de investigación se considera también descriptiva, ya que se busca comprender un evento de estudio, que en este caso es la inclusión, y decir cuáles son las características que se presentan en él, definiendo criterios y sinergias determinadas y propias de ese evento.

Al respecto Hurtado (2010) expresa que la investigación descriptiva, es aquella que tiene como objetivo central caracterizar el evento, al establecer cómo es y cómo se manifiesta, a través de la interacción con sinergias establecidas. En esta investigación se ahonda en busca de rasgos particulares y está asociado a un diagnóstico, que permita constituir la base de partida para investigaciones más profundas. La misma autora expresa Hurtado (2007, p.224), “En la medida que existan descripciones precisas de los eventos, será más sencillo avanzar a niveles de mayor complejidad”.

3.3. Diseño de la Investigación

Hurtado (2007), menciona que el diseño de la investigación se refiere al procedimiento que utiliza el investigador para recolectar los datos; esto es la fuente consultada, la perspectiva temporal y la amplitud del foco. La fuente alude a ¿De dónde? se obtiene la información, la cual puede ser fuentes vivas (de campo, de laboratorio) o fuentes no vivas (documental), también puede ser fuente mixta cuando se toman tanto vivas como documentales.

La perspectiva temporal hace referencia a ¿Cuándo? se estudia el evento, si se hace a través de la historia, se denomina histórico o retrospectivo, si se realiza en la actualidad se denomina contemporáneo. De igual manera, se identifica el diseño evolutivo cuando se estudia un proceso de cambio a lo largo del tiempo, o un diseño transeccional cuando se cumple en un único momento del tiempo. La perspectiva temporal es transeccional contemporáneo, si se tiene presente que se analiza el proceso de inclusión en el tiempo presente y en un solo momento

temporal; por otro lado, la amplitud está relacionada con el número de eventos de estudio.

Una vez explicada la parte conceptual, puede afirmarse que el diseño de esta investigación es de campo, porque la información fue tomada directamente del lugar donde se producen los hechos; es decir las escuelas, transeccional contemporáneo porque se realizó en un solo momento y unieventual, porque se trabajó con un solo evento que es la inclusión.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

De acuerdo con Hurtado (2010, p. 771), las técnicas aluden a “Procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación”. Es decir, se relaciona con el cómo o la forma empleada para realizar una actividad determinada.

Con relación a los instrumentos, según refiere Hurtado (2010, p. 773), este elemento en una investigación son “Herramientas mediante el cual es posible aplicar una determinada técnica de recolección de información”. También señala la autora que hay tres tipos de instrumentos: de captación, de registro y de medición y éstos se deciden y diseñan según los objetivos definidos en el trabajo.

En esta investigación para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta, mediante un instrumento escala, contentiva de 51 ítems, con alternativas de respuestas: Siempre, Casi siempre, Algunas veces y Nunca; con un puntaje máximo de 3 puntos, que luego se transformaron para el análisis en una escala de 50 puntos posibles. (Ver anexos)

Para la construcción del instrumento, se siguieron los postulados teóricos de los autores consultados, los aportes de otras investigaciones, las teorías referentes al evento, así como los aspectos conceptuales que definen y caracterizan el evento de estudio, es decir la inclusión.

3.5. Población y Muestra

De acuerdo con Hurtado (2010, p. 268) “La población es considerada como el conjunto de unidades que forma parte del contexto donde se quiere investigar el evento”. En esta investigación la población la comprenden todos los docentes que laboran en las dos instituciones educativas sometidas al estudio, es decir, La Victoria y Guillermo Valencia.

La Victoria es de carácter oficial, ubicada en una zona rural de difícil acceso. Es una escuela pequeña, cuyos estudiantes son de manera general hijos de campesinos de veredas aledañas. Mientras que la Guillermo Valencia es de carácter oficial, ubicada en el casco urbano de la ciudad de Monterita. Es una institución reconocida por su antigüedad y es grande, en comparación con la Victoria que además cuenta con el apoyo de psico-orientador de planta.

Por otra parte, la muestra de una investigación se refiere a una porción de la población, que se toma para realizar el estudio. En la presente investigación, considerando que la institución educativa La Victoria es pequeña, con pocos docentes, y que la sede primaria anexa de la institución Guillermo Valencia, tiene esa misma característica, se consideró que la población era manejable y se aplicó el instrumento a todos los docentes, que en total suman quince (15) docentes de la Guillermo Valencia y 16 de La Victoria. De acuerdo a lo anterior, en esta investigación la muestra es una población censal, dado que se seleccionó el 100% de los sujetos.

3.6. Procedimiento de la investigación

Al mismo tiempo y como lo señala Hurtado de Barrera (2000) se sigue el procedimiento de la investigación descriptiva que implica:

Determinar el enunciado Holopraxico, en donde primero se delimita el tema y posteriormente se establece la pregunta que orienta los criterios de análisis.

Desarrollar la justificación y plantear los objetivos, que es una fase descriptiva de las necesidades que justifican la investigación.

Desarrollar la fundamentación teórica, que implica la revisión de otras investigaciones sobre la misma temática, considerados como antecedentes que orienten la caracterización del evento y que se desarrolla a lo largo de toda la investigación.

Revisar la factibilidad de la investigación: En esta fase se pretende a la luz de lo expresado en investigaciones previas que soportan la fundamentación teórica, establecer la factibilidad del enunciado Holopraxico. En otras palabras, definir si la investigación que se pretende hacer es posible realizar, al tener en cuenta las experiencias de otros investigadores.

Precisar los lineamientos metodológicos, que parte por identificar el evento a investigar. Dentro de esta fase se selecciona el diseño de la investigación, se describe y selecciona la unidad de estudio. De igual manera, implica determinar y construir los instrumentos de recolección de información, a través del establecimiento de la matriz de análisis.

Recoger los datos: Esta fase implica el trabajo de campo, al aplicar la matriz de análisis al evento de estudio.

Analizar, integrar y presentar los resultados, a través de técnicas estadísticas descriptivas.

Evaluar el proceso, se corresponde con una etapa de reflexión que permite al autor del trabajo identificar las limitaciones y alcances de la investigación.

3.7. Validez y Confiabilidad de los instrumentos

La validez de un instrumento se refiere a que este mida el evento o la condición para la cual se construyó, al respecto Hurtado (2010 p. 790), expresa que se refiere a que debe “Medir la característica en cuestión y no otra similar”.

Mientras que la confiabilidad se refiere a que, el instrumento aplicado en las mismas condiciones, siempre arroje los mismos resultados.

Igualmente, Hurtado (2010), expresa que la validez y la confiabilidad se calculan luego de construido el instrumento, pero que es importante trabajar estos dos aspectos en su construcción. Es decir, son acciones que se manejan paralelamente, porque durante la fase de elaboración del instrumento se deben tener presente tanto la validez como la confiabilidad, para obtener los resultados esperados y dar respuesta a los objetivos planteados.

En esta investigación para la validez de constructo se elaboró la tabla de operacionalización, mediante los aspectos teóricos que presentan los autores consultados a fin de identificar las sinergias e indicios. Luego, se utilizó la técnica de validación por jueces considerados expertos en la temática por su formación y trayectoria, la cual según Hurtado (2010, p. 792) es “Una técnica basada en la correspondencia teórica entre los ítems y el concepto del evento”.

Para esta investigación se realizó la validación de tres jueces, que son profesionales especializados en educación especial, con amplia experiencia no solo en educación, sino en los procesos de inclusión. Para corroborar si existía consenso, o por lo menos un porcentaje aceptable de acuerdo entre los ítems construidos y los aspectos conceptuales abordados en la investigación.

A cada juez o experto se le envió la carta donde se le solicitó su apoyo para la validación, copia del instrumento a validar y la constancia de validación que debía firmar (Ver Anexos). Luego se calculó el índice de validez con el conteo de los acuerdos y dividiendo este valor por el total de los ítems. Hurtado (2010) expresa que el índice obtenido debe ser superior a 0,70, en el caso de los instrumentos de las Ciencias Sociales. En el cálculo se obtuvo una validez de 0,80, lo cual indica que el instrumento es válido.

Para la confiabilidad del instrumento, los datos se analizaron mediante el software SPS 19.

Tabla 4. Confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,878	51

Fuente: Elaboración propia

Del resultado del coeficiente Alpha de Cronbach que se muestra en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, se obtuvo un valor de 0.878; teniendo en cuenta que el criterio de evaluación es que este valor sea superior a 0.7, se concluye que el instrumento de medición es adecuado en cuanto a su consistencia interna y por tanto arrojará resultados confiables.

3.8. Consideraciones éticas

3.8.1. Criterios de confidencialidad

Se establece como criterio la confidencialidad de los resultados de la investigación durante el proceso de realización, sustentación, y evaluación de la presente tesis de maestría, lo cual asegura la participación voluntaria de los docentes, quienes pueden tener la seguridad que los resultados del instrumento aplicado, son de interés netamente investigativo y que bajo ninguna circunstancia tienen la finalidad de señalar, acusar o generar ninguna acción que pueda perjudicar a los participantes, dado que la intención de la investigadora es dar una interpretación de los resultados en pro del beneficio de las instituciones educativas en cuanto a la consolidación de sus procesos de inclusión.

3.8.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado

Para el consentimiento informado se presentó una clara explicación de la naturaleza de la investigación, y el rol que cada participante desarrollaría dentro de la misma. Como primera medida se estableció comunicaciones con los rectores de cada institución la presentación del proyecto y la explicación del

alcance, y el impacto que la investigación pudiera generar sobre el proceso de inclusión en la institución educativa; para luego, bajo previa autorización, poder presentar el proyecto a los docentes que eran la población de interés investigativo y que éstos decidieran libremente si participaban de la investigación.

Como evidencia del consentimiento se anexa el formato F-138 de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Umecit), firmado por los directivos docentes, el cual se encuentra en la sección de anexos y que se convierte en el requisito ético más relevante para la investigación, al entender la importancia de contar con la aprobación de los docentes involucrados y presentar respeto hacia la organización interna de la institución educativa.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS

Capítulo IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Técnicas de Análisis de los Datos

En esta investigación para el análisis de los datos, se utilizó la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia relativa y porcentual, y como medida de tendencia central la mediana porque los datos no corresponden a la curva normal; por lo tanto, se midieron en un nivel ordinal. Para la interpretación de los resultados se construyó un baremo de categorías, a partir de los puntajes transformados del instrumento de recolección de los datos como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2 Baremo de interpretación

Rango	Categoría
0 – 9,99	No se realiza
10 – 19,99	Bajo proceso
20 – 29,99	Mejorable proceso
30 – 39,99	Alto proceso
40 - 50	Muy alto proceso

Nota: Fuente: Elaboración propia (2021)

4.2. Procesamiento de los datos

4.2.1. Análisis global del evento proceso de inclusión

Con relación al objetivo general de la investigación orientado a describir el proceso de inclusión, en los resultados que se presentan en la tabla 6, se observa una mediana de 29,08 puntos de un máximo de 50 puntos, que al ser comparados con el baremo de interpretación se ubica en la categoría de proceso mejorable; es decir, que a pesar de que las instituciones de estudio realizan o cumplen algunos aspectos referidos a la inclusión, todavía tienen falencias en otros aspectos relacionados con la misma.

Tabla 3 Puntaje transformado proceso de inclusión

N	Válidos	31
	Perdidos	0
	Mediana	29,08
	Mínimo	20
	Máximo	38
Percentiles	25	23,86
	50	29,08
	75	32,35

Fuente: Elaboración propia (2021)

El gráfico de caja (gráfico 1) muestra que la distribución de las puntuaciones obtenidas es levemente asimétrica, siendo más dispersa en los casos que están por debajo de la mediana, lo cual refleja un comportamiento heterogéneo de forma general en las instituciones estudiadas, en cuanto a su proceso de inclusión. En estos resultados no hubo institución que mostrara comportamientos atípicos.

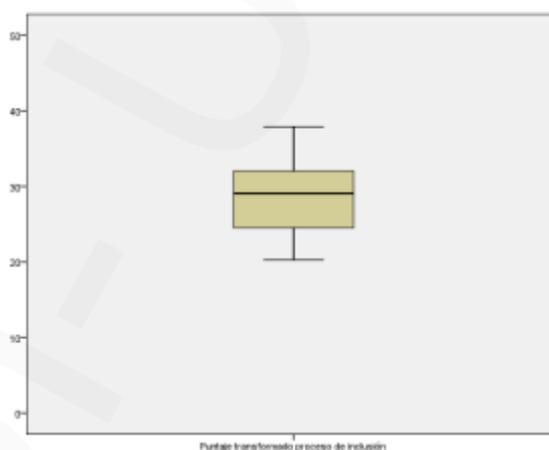


Gráfico 1 Gráfico de caja del evento proceso de inclusión
Fuente: Elaboración propia (2021)

En la Tabla 47 y en el gráfico 2 se ahonda en la distribución de la población de estudio, con relación a las categorías del proceso de inclusión. Se observa que aproximadamente un 58% de las dos instituciones, poseen un proceso de inclusión que se considera mejorable, mientras el restante, o sea 42%

tiene altos procesos de inclusión. Esto refleja que en ambas instituciones objeto de estudio, todavía falta implementar medidas que conlleven a tener adecuados procesos de inclusión.

Tabla 4 Tabla de frecuencias del proceso de Inclusión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Mejorable proceso de inclusión	18	58,1	58,1
Alto proceso de inclusión	13	41,9	100
Total	31	100	

Fuente: Elaboración propia (2021)

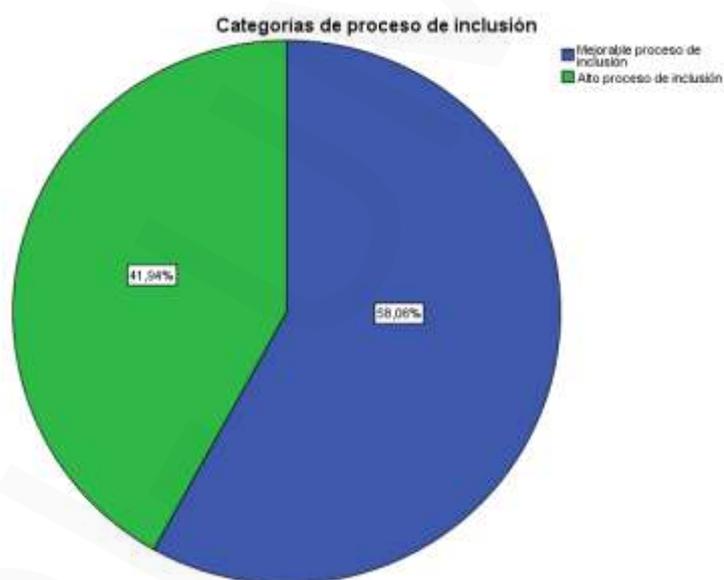


Gráfico 2. Gráfico circular de la distribución del proceso de Inclusión
Fuente: Elaboración propia (2021)

4.2.2. Resultados de los objetivos específicos

Con relación al objetivo destinado a precisar los procesos de identificación en la inclusión de los estudiantes, con necesidades especiales de las instituciones educativa La Victoria y Guillermo Valencia, los resultados mostrados en la tabla 8, indican una mediana de 21,21 puntos de 50 puntos posible, el cual se encuentra

en el borde inferior de un mejorable proceso de acuerdo al baremos de interpretación, por lo que se infiere que en las dos instituciones no presentan procesos de identificación adecuados, por lo que hacen falta implementar acciones por parte de la institución y los maestros, que permitan detectar las necesidades educativas especiales, así como las características individuales de los estudiantes.

Tabla 5 Puntaje Transformado Sinergia Identificación

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		21,21
Mínimo		14
Máximo		36
Percentiles	25	19,7
	50	21,21
	75	25,76

Fuente: Elaboración propia (2021)

El gráfico de caja muestra que las puntuaciones referentes al proceso de identificación revelan que poseen una distribución asimétrica, siendo más dispersa en el grupo que está por encima de la mediana, lo que indica que ese sector tiene características muy dispersa en cuanto a la inclusión, por lo que el proceso entre una institución y otra puede variar considerablemente. Se presenta como caso atípico el 19 con un puntaje de 36, el cual pertenece a la institución educativa La Victoria, una escuela donde se llevan acciones orientadas a fortalecer la identificación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, pero cabe resaltar que en ella todavía existen muchas dificultades en esta sinergia.

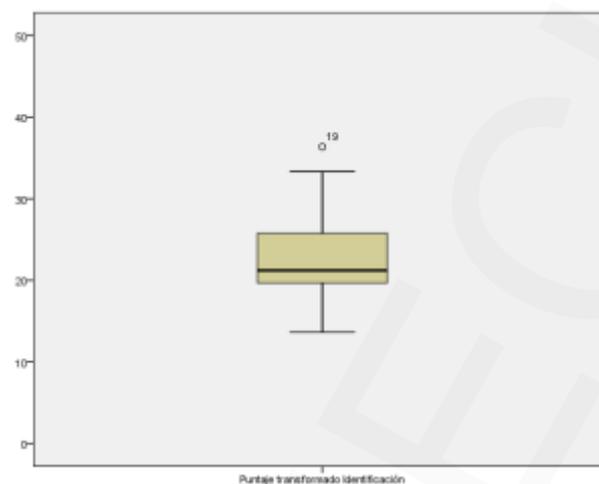


Gráfico 2 Gráfico de caja de los puntajes de la sinergia de Identificación.
Fuente: Elaboración propia (2021)

De lo plasmado en la tabla 9 y el gráfico 4 se confirma lo expresado anteriormente, referente al estado de los procesos de identificación en las instituciones, puesto que se profundiza en los resultados obtenidos, los cuales indican que en un 13% existen altos procesos de identificación, en un 29% bajo proceso y en un 58% se muestra que pueden mejorar. Es evidente que en las dos instituciones donde se realizó la investigación no se realizan acciones eficientes para detectar las necesidades educativas especiales y características individuales de los estudiantes.

Tabla 6 Categorías de identificación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo proceso de identificación	9	29	29
Mejorable proceso de identificación	18	58,1	87,1
Alto proceso de identificación	4	12,9	100
Total	31	100	

Nota: Fuente: Elaboración propia (2021)

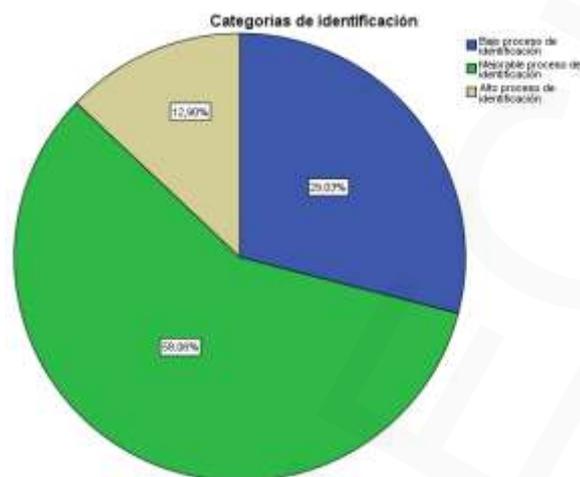


Gráfico 3 Gráfico circular de la distribución del proceso de Identificación
Fuente: Elaboración propia (2021)

En el gráfico 5 se presenta el análisis individual de los ítems asociados a la sinergia de identificación, en la cual se percibe dentro de los resultados obtenidos en la encuesta que la respuesta ofrecida por los docentes consultados, correspondiente a “algunas veces” tiene mayor frecuencia de selección.

De igual manera, se identifica que las respuestas de los ítems 1 y 2 representan una respuesta favorable para esta sinergia, dado que establecen que según la población de estudio, en un 55% la rectoría de las instituciones educativas solicitan las valoraciones médicas a los padres de familia y que en un 68% los docentes demandan dichas evaluaciones.

El restante de los ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11, por sus respuestas son desfavorables para esta sinergia. En el sentido que, según el ítem 3 no existe un departamento especializado para realizar las valoraciones médicas con un 61% y según el ítem 4 en un 74% las evaluaciones medicas las realiza un docente de cualquier especialidad.

Del mismo modo, el ítem 5 muestra que en un 83% no se lleva un historial médico de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Resultado que se complementa con la respuesta ofrecida del ítem 7, donde el 90% de los docentes

consultado manifestó que no tiene el historial médico del estudiante, lo que evidencia la falta de ese recurso básico para el proceso de inclusión.

De los resultados obtenidos en las respuestas del ítem 8, se observa que el 61% de los docentes encuestados “a veces” identifican las características individuales de los estudiantes; mientras que según la opinión de los docentes en el ítem 9, en un 68% “a veces” se realiza el perfil de los estudiantes con alguna discapacidad a nivel institucional.

En cuanto al respectivo reporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales ante el Simat, se encuentra que según el ítem 10 existe en un 75% una tendencia por parte de los docentes, a “no verificar” que sus estudiantes con necesidades educativas especiales estén reportados, y que según el ítem 11 para el 90% de los casos de estudio, es posible encontrar estudiantes con necesidades educativas especiales que no estén reportados en el sistema.

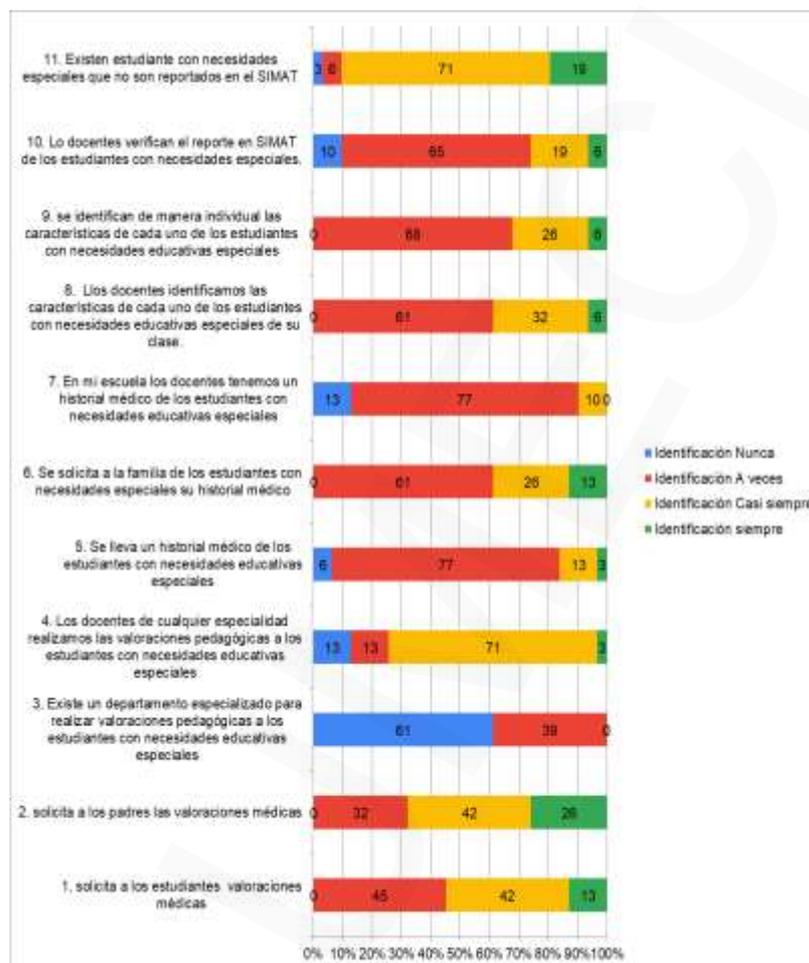


Gráfico 4 Análisis por ítems de la sinergia identificación

Fuente: Elaboración propia (2021)

Para los puntajes obtenidos referentes al objetivo, orientado a identificar la inserción en los procesos de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia, se encontró una mediana de 25 puntos de 50 puntos posibles, lo que se ubica según el baremo de interpretación en un mejorable proceso. De igual manera, teniendo en cuenta la distribución de los resultados, se obtuvo que una considerable parte de ellas, está en bajo proceso de inserción, lo que indica que a pesar de las acciones de las instituciones para crear mecanismos, que permitan dar igual oportunidad de acceso a los contenidos y actividades educativas a los estudiantes

con necesidades educativas especiales de acuerdo a sus características, hace falta fortalecer esta sinergia.

Tabla 7 Puntaje transformado Inserción

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		25
Mínimo		12
Máximo		41
Percentiles	25	19,44
	50	25
	75	28,7

Fuente: Elaboración propia (2021)

El gráfico 6 muestra que la distribución de los datos en esta sinergia es asimétrica, porque el grupo que se encuentra por encima de la mediana es más heterogéneo que el que está por debajo de la mediana, lo cual indica que el grupo presenta características muy diferentes entre sí, en cuanto a los procesos de inserción en la inclusión que se desarrolla en estas instituciones. No se presentan casos atípicos

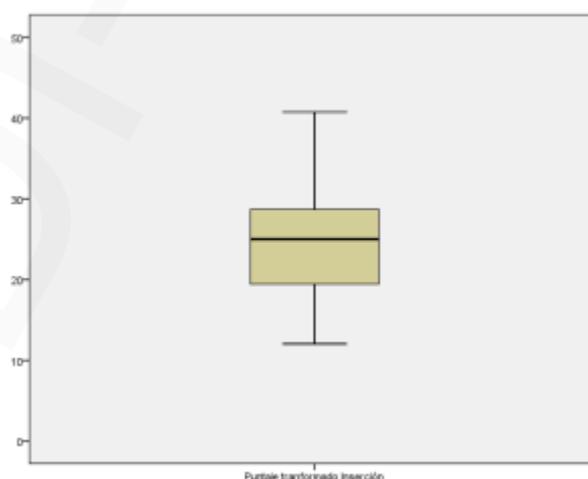


Gráfico 5 Gráfico de caja de los puntajes de la sinergia de Inserción
Fuente: Elaboración propia (2021)

En la tabla 11 y el gráfico 7 se profundizan los resultados globales referentes al proceso de inserción, mostrando que en un 29% existe un bajo proceso de inserción, mientras que en un 61% un mejorable proceso; lo que quiere decir que existen grandes deficiencias con respecto a la aplicación de las normativas referentes a inserción, lo que evidencia que los estudiantes con necesidades educativas especiales no tienen una igualdad de oportunidad de participación.

Tabla 8 Categorías de inserción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo proceso de inserción	9	29	29
Mejorable proceso de inserción	19	61,3	90,3
Alto proceso de inserción	2	6,5	96,8
Muy alto proceso de inserción	1	3,2	100
Total	31	100	

Fuente: Elaboración propia (2021)

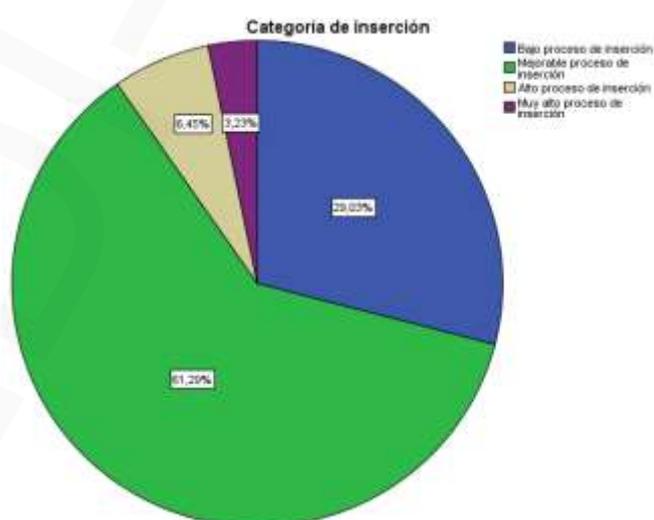


Gráfico 6 Gráfico circular de la distribución del proceso de Inserción

Fuente: Elaboración propia (2021)

Al particularizar los resultados obtenidos de cada uno de los ítems que integran la sinergia de inserción (gráfico 8), se encontró que, de los 18 ítems, 6 representan respuestas favorables para las instituciones, mientras que en los 13 restantes, las opiniones emitidas por los docentes consultados de las dos instituciones son desfavorables.

Los aspectos que resaltan como favorables hacen referencia, al ítem 18 que muestra según sus resultados, que para el 58% de la población de estudio, la institución tiene un modelo pedagógico flexible; el ítem 19 indica que en un 68% existe una preocupación de los docentes para buscar metodologías alternativas que se adapten a las necesidades de los estudiantes; el ítem 21 que establece que en 88% se permite el ajuste del plan de estudio a las necesidades de los estudiantes; el ítem 25 el cual muestra que en un 68% existe una preocupación por parte de los docentes para capacitarse en temas referentes a inclusión educativa; el ítem 27 que refleja que en un 64% se realiza un seguimiento periódico al desempeño de los estudiantes con necesidades educativas especiales, y por último el ítem 28 que demuestra que en un 65% los docentes realizan acciones dirigidas a apoyar el proceso formativo de estos estudiantes.

Para el restante de los ítems que representan respuestas desfavorables, se destaca el hecho que según los ítems 12 y 13, en un 74% son inexistentes la atención especial a los estudiantes con necesidades auditivas y visuales especiales. Según los ítems 14 y 15 en referencia a los estudiantes con necesidades psicomotoras según el 81% de los casos, no existe facilidades de infraestructura física para su movilidad y según el 68% de los encuestados, no existen sillas que permitan su desplazamiento dentro de las instalaciones de la escuela.

De igual manera, según los ítems 16, 17 y 20 relacionado con el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR), el 84% de los docentes participantes de la investigación no tienen preocupación por el diseño de este plan,

que es la herramienta clave para materializar la inclusión, porque responde a las necesidades especiales de los estudiantes que lo requieren. Por otra parte, 74% de los encuestados manifestaron que con frecuencia éste es desconocido por los padres de familia, y para el 80% de los docentes, los padres ignoran las metodologías de trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este mismo sentido, lo desfavorable del ítem 22 muestra que en el 61% de los casos se facilita un solo contenido para todos los estudiantes de la clase, y que solo para el 38% de los encuestados los padres conocen el plan de estudio que trabajan los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por último, es importante resaltar que según los resultados del ítem 29, el 81% de los docentes encuestados evita socializar los avances o limitaciones del proceso formativo de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

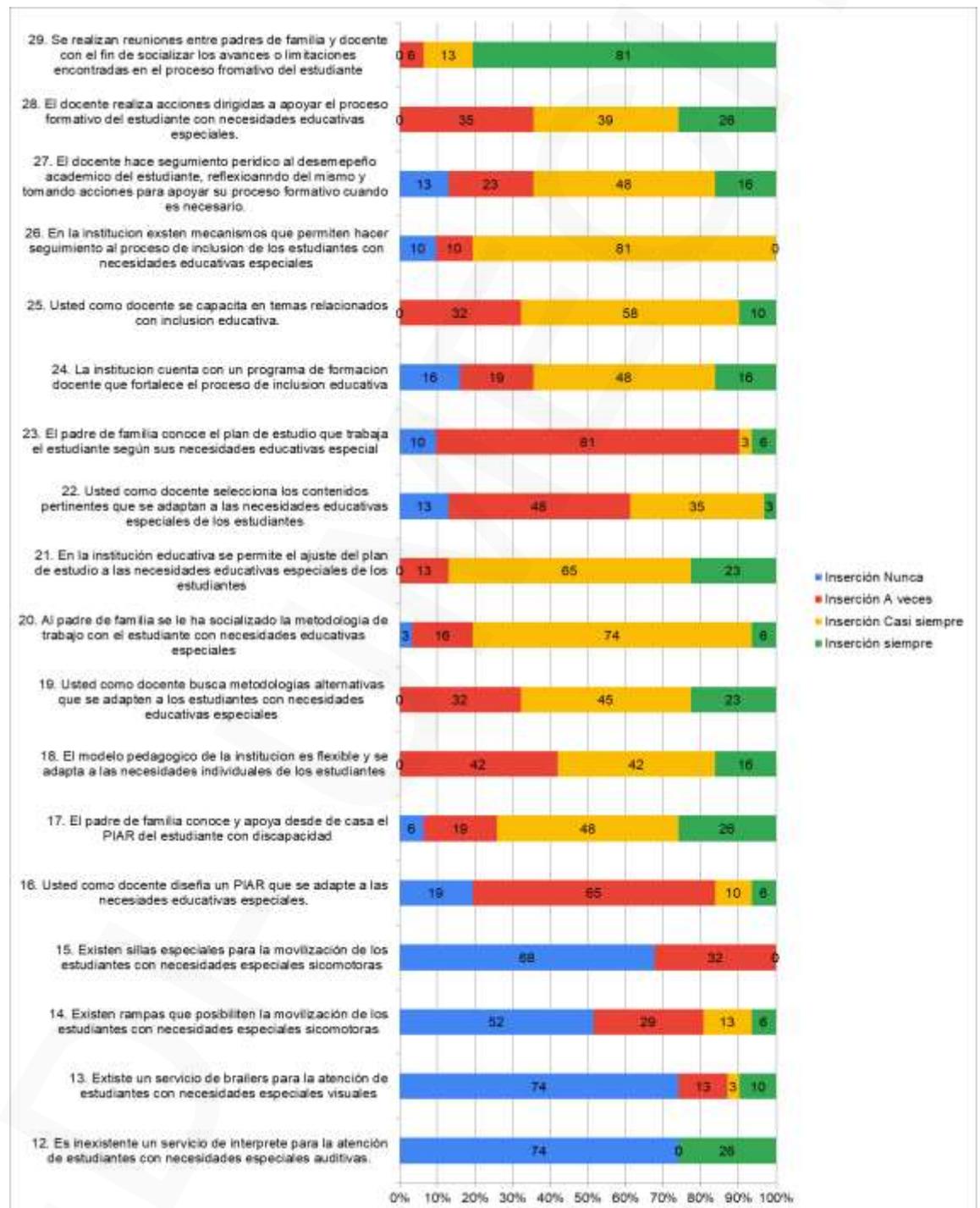


Gráfico 7 Análisis por ítems de la sinergia inserción
Fuente: Elaboración propia (2021)

De acuerdo a los resultados referentes, al objetivo de caracterizar la integración en la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativa La Victoria y Guillermo Valencia, se pudo establecer que, en comparación con las anteriores, hay mayor apropiación en esta etapa; esto se evidencia, en que existe una mediana de 35,19 puntos de 50 posibles, lo cual según el baremo de interpretación ubica esta etapa en un alto proceso, teniendo en cuenta que los perceptibles presentan diferencias poco marcadas, y que todos están por encima de 30 que el límite inferior del baremos de interpretación para un alto proceso. Se intuye que las instituciones objeto de estudio llevan a cabo los indicios planteados en la inserción, y que de manera general se implementan acciones que permiten la integración socialmente pese a tener necesidades especiales de educación.

Tabla 9 Puntaje transformado Integración

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		35,19
Mínimo		26
Máximo		45
Percentiles	25	31,48
	50	35,19
	75	40,74

Fuente: Elaboración propia (2021)

En el gráfico de caja (gráfico 9) se muestra una distribución levemente asimétrica, con un recorrido que va desde el puntaje mínimo de 26 hasta 45 de un máximo de 50. El grupo que está por debajo de la mediana es más homogéneo que el que está por encima, lo cual indica que presenta características similares con relación a la integración en los procesos de inclusión. No hubo presencia de respuestas inusuales; es decir, ninguna institución se destacó por encima o por debajo de la otra.

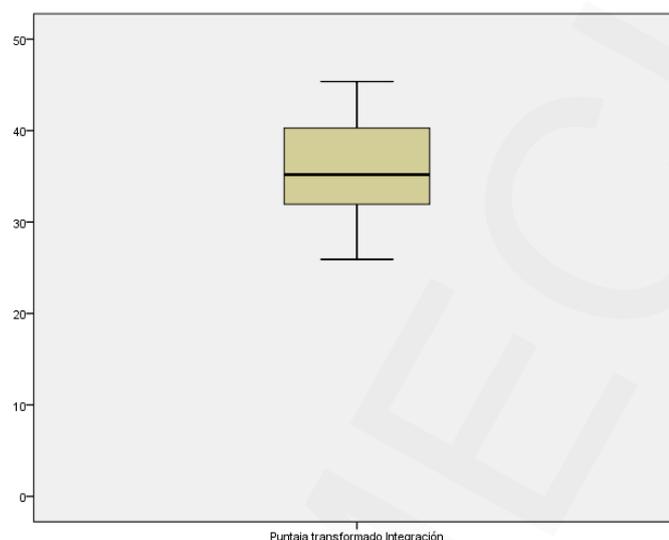


Gráfico 8 Gráfico de caja de los puntajes de la sinergia de Integración
Fuente: Elaboración propia (2021)

En la tabla 13 y el gráfico 10, se especifica el comportamiento de las respuestas obtenidas en la sinergia de integración. En estos resultados se destacan que en un 89% de los casos de estudio, las respuestas obtenidas son positivas para la integración y apuntan a que en las instituciones objeto de estudio se está cumpliendo el proceso de integración, lo que reafirma que estos establecimientos educativos tienen lineamientos claros, respecto a acciones necesarias que permiten que los estudiantes con condiciones especiales logren integrarse socialmente con sus compañeros.

Tabla 10 Categorías de integración

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Mejorable proceso de integración	3	9,7	9,7
Alto proceso de integración	20	64,5	74,2
Muy alto proceso de integración	8	25,8	100
Total	31	100	

Fuente: Elaboración propia (2021)

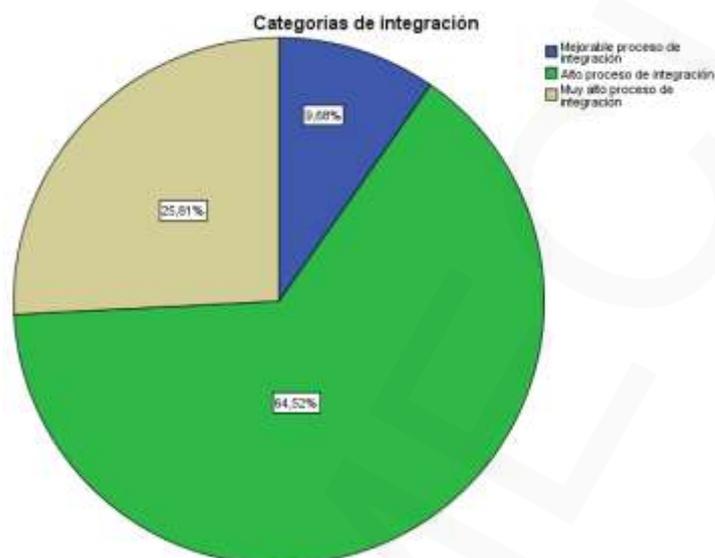


Gráfico 9 Gráfico circular de la distribución del proceso de Integración
Fuente elaboración propia (2021)

Del análisis individual de los ítems mostrados en el gráfico 11, se puede destacar de manera general que las respuestas obtenidas en todos los ítems son en su mayoría “casi siempre” y “siempre”. Por la intencionalidad de los enunciados se define que en su gran mayoría, las respuestas ofrecidas son de favorabilidad para la sinergia de integración.

De igual manera, para los ítems asociados a promover la solidaridad, el ítem 30, muestra que el 84% de los encuestados considera que existen acciones que estimulan la solidaridad entre los niños y según las respuestas ofrecidas por los docentes de las dos escuelas estudiadas en el ítem 31, el 80% ejecutan actividades de trabajo colaborativo.

De este mismo modo, para los ítems que se relacionan con promover la comunicación, el ítem 32 señala en una cifra bastante alta; es decir, que el 97% escucha y da importancia a las opiniones de sus alumnos. Por otra parte, el ítem 33 muestra que el 87% de los docentes crean espacios que generan debate y según el ítem 34, el 78% usa con frecuencia los canales de comunicación.

Al mismo tiempo, los ítems relacionados con sensibilizar y formar en el respeto a las diferencias, en el ítem 35, se observa que en un 78% de los casos es recurrente utilizar recursos pedagógicos, que promueven la formación en valores y el respeto por las diferencias. Además, el ítem 36 señala que en un 90% existe una tendencia a fomentar la pluriculturalidad, desde la creación de grupos de trabajo y el ítem 37 recoge que en un 84% de los casos, se incluye el respeto por las diferencias en las planeaciones de clases.

Siguiendo esta tendencia de favorabilidad, entre los ítems que muestran el incentivo a la participación estudiantil, están los siguientes: El ítem 38, que destaca para para el 51% de los encuestados, existe una pluralidad en el desarrollo de actividades extracurriculares. De acuerdo al ítem 39, se observa que más del 91% de los docentes consultados, promueven la intervención de los estudiantes en el aula. El ítem 40 indica que el 64% de los encuestados cree que en la institución existen diferentes canales de aportación. Del mismo modo, a juzgar por los ítems 41 y 42 respectivamente, el 100% de los encuestados con frecuencia estipulan normas que salvaguardan la participación en el respeto y la tolerancia y el 97% reflexiona en clases sobre el derecho de todos a la participación.

De acuerdo a los ítems que se relacionan con incorporar el enfoque inclusivo en el manual de convivencia, según el ítem 43, el 94% de los participantes considera que el manual de convivencia de la institución hace reconocimiento a la pluralidad y la diversidad. Asimismo, el análisis de las respuestas al ítem 44 evidencia que el 88% de los participantes da fe que el manual de convivencia penaliza la discriminación y la inequidad y conforme al ítem 45, el 91% de los participantes considera que en el manual de convivencia de la institución se protege el derecho a la diferencia de los estudiantes.

Así mismo para los ítems relacionados con el desarrollar de actividades de adaptación dentro de las labores formativas, se tiene que según el ítem 47, en un porcentaje bastante alto; es decir, 94% de los casos de estudio se considera que la institución tiene un programa de inducción. Dentro de los ítems que se consideran

desfavorables se menciona el ítem 46, según el cual se tiene que solo para 52% de los encuestados existe una ruta de atención integral.

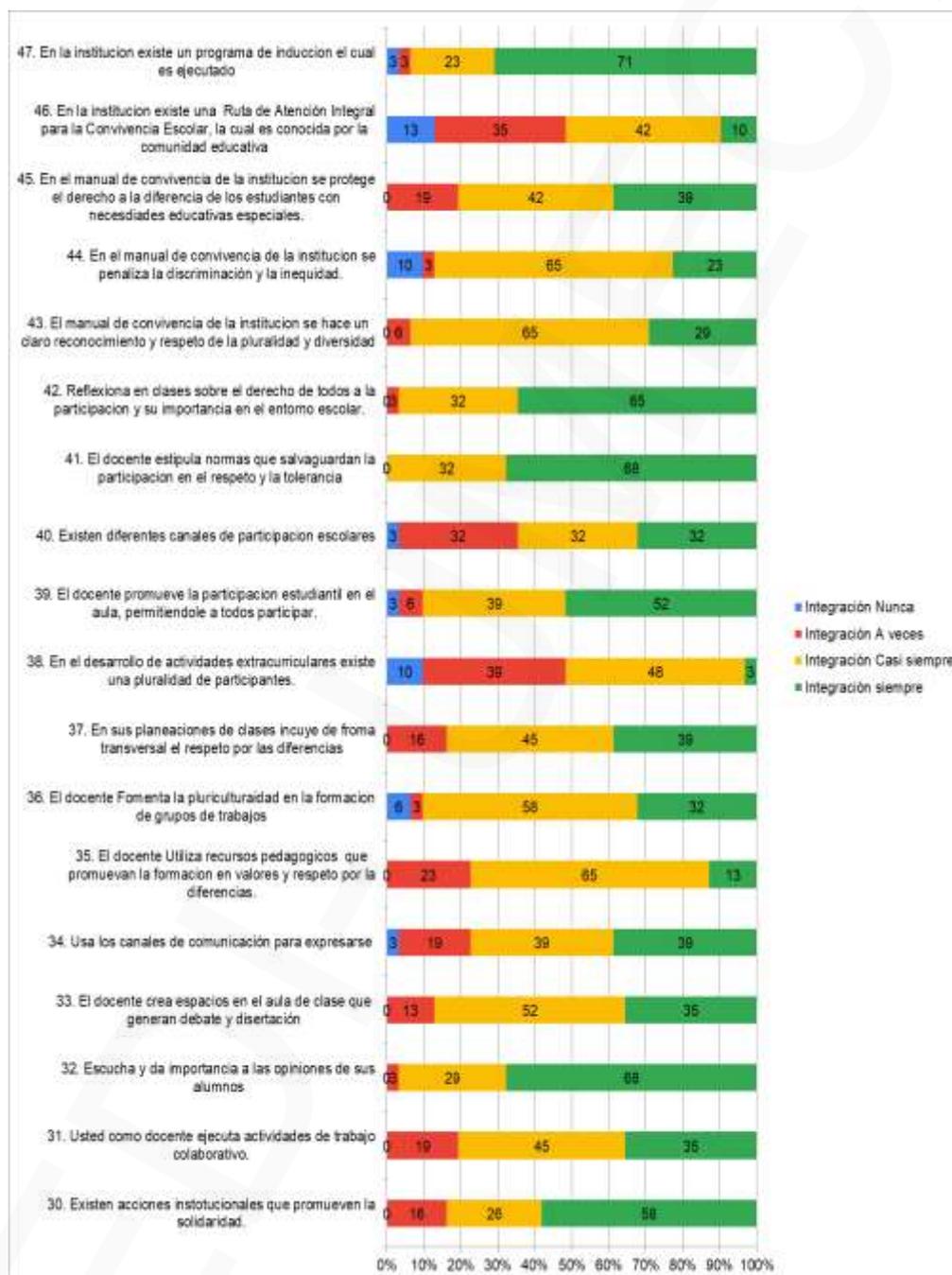


Gráfico 10 Análisis por ítems de la sinergia Integración
Fuente: Elaboración propia (2021)

Para el análisis de los ítems relacionados con el objetivo de determinar la promoción en los procesos de inclusión, de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia, los resultados mostrados en la tabla 14 exhiben de forma general el comportamiento de ambas entidades educativas. Ahí se puede observar que la mediana es de 29,17 puntos de 50 puntos, lo que se interpreta según el baremo como un mejorable proceso, lo que indica que a pesar de que en las instituciones objeto de estudio, existan acciones referidos a iniciar o impulsar el proceso de inclusión aún falta implementar más medidas.

Tabla 11 Puntaje transformado promoción

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Mediana		29,17
Mínimo		13
Máximo		46
Percentiles	25	20,83
	50	29,17
	75	37,5

Fuente: Elaboración propia (2021)

En el gráfico 12 se muestra el comportamiento de las puntuaciones en relación a la sinergia de promoción, se observa ahí una distribución asimétrica alargada, con un recorrido intercuartil que va desde 13 a 46 puntos, lo cual indica que el grupo es heterogéneo; es decir, que presenta puntajes dispersos en cuanto a la promoción de los procesos de inclusión en las dos escuelas estudiadas.

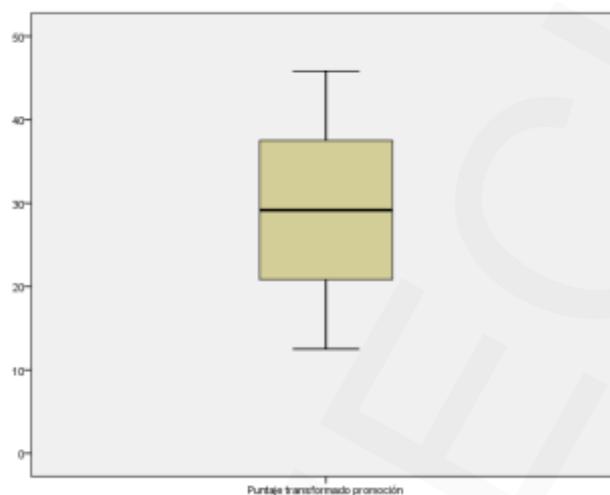


Gráfico 11 Gráfico de caja de los puntajes de la sinergia de Promoción
Fuente: Elaboración propia (2021)

La tabla 15 muestra la clasificación específica de los puntajes obtenidos en la sinergia de promoción. Se encontró que según un 55% de los encuestados, las instituciones tienen procesos de promoción considerados bajos, o que deben ser mejorados, mientras que según el restante 45% existen un alto y muy altos protocolos de inclusión. De lo anterior se puede afirmar, que en las instituciones se requieren ahondar esfuerzos, de tal forma que se logre impulsar efectivamente el proceso de inclusión.

Tabla 12 Categorías de Promoción

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo proceso de promoción	5	16,1	16,1
Mejorable proceso de promoción	12	38,7	54,8
Alto proceso de promoción	9	29	83,9
Muy alto proceso de promoción	5	16,1	100
Total	31	100	

Fuente: Elaboración propia (2021)

Al analizar individualmente los 4 ítems que componen la sinergia de promoción, se encuentra que dos de ellos resultan ser favorables, asociado a que el ítem 49, demuestra que un 78% de los casos considera que el horizonte institucional tiene un compromiso con la inclusión y que según el ítem 50, para el 62% de los participantes los componentes de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) incluyen el enfoque inclusivo.

En un sentido inverso, se estima que las respuestas obtenidas a los ítems 48 y 50 son desfavorables, ya que el ítem 48 señala que en un 61% de los casos piensan que las instituciones no tienen una política de inclusión, y el ítem 51 muestra que en un 67% los docentes no son rigurosos con la elaboración de un cronograma de visitas a las familias.

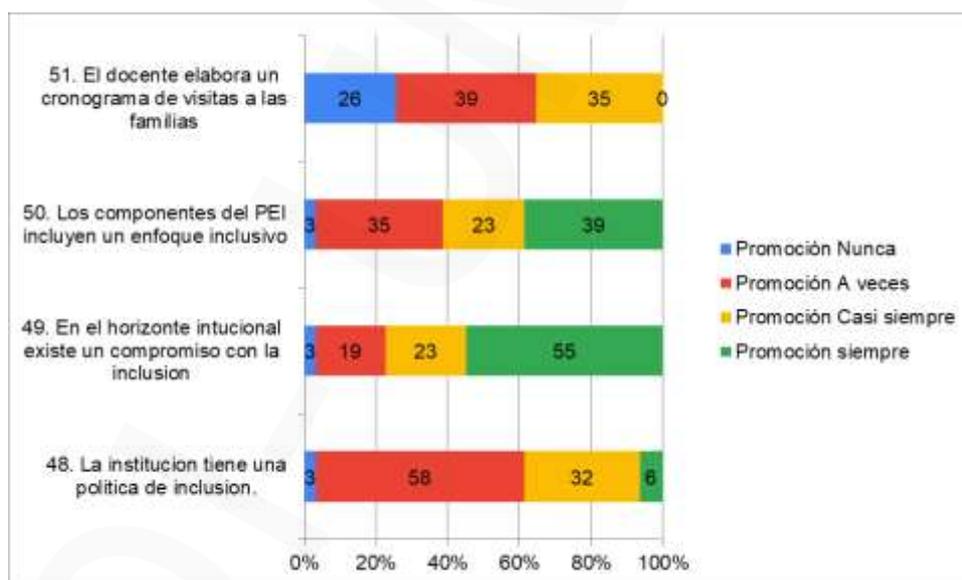


Gráfico 12 Análisis por ítems de la sinergia Promoción
Fuente: Elaboración propia (2021)

4.3. Discusión de los resultados

Según los resultados obtenidos y referentes al análisis global del proceso de inclusión, se puede afirmar que a pesar de que en ambas instituciones se estén llevando a cabo algunas acciones orientadas a implementar el enfoque inclusivo,

de acuerdo al Decreto 1421 de 2017, hace falta trabajar más en el fortalecimiento del proceso de inclusión, a través de acciones establecidas que fortalezcan cada uno de los aspectos de las etapas de dicho proceso; es decir: identificación, integración, inserción y promoción. Afirmación que se hace apoyada en los resultados de una mediana de 29,08 y que muestra que el proceso en general es mejorable.

Lo anterior refleja que estas dos instituciones realizan acciones, orientadas a dar igualdad de oportunidad de participación a los estudiantes con necesidades especiales, pero muchas veces esas iniciativas no son sistemáticas y son aisladas, por lo que desde la gerencia educativa se debe en forma clara y organizada, establecer los lineamientos concretos para que las acciones pueden realizarse de acuerdo al contexto de la institución, para fortalecer cada una de las etapa que se ha señalado del proceso de inclusión.

Esa situación se hace más visible al confrontar los resultados con lo establecido en la norma, Decreto 1421 de 2017, que especifica las responsabilidades de los centros educativos, estableciendo que éstos deben contribuir a la identificación de los signos de alerta en el desarrollo de una posible situación de discapacidad. Del mismo modo, define la responsabilidad de reportar ante el Sistema Integrado de Matricula (Simat) a esta población estudiantil, así como la adopción del enfoque inclusivo en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), materializados en el diseño del Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) y la capacitación de los docentes.

En un mismo sentido, y de acuerdo a los resultados asociados al objetivo de precisar los procesos de identificación, en la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las instituciones educativas La Victoria y Guillermo Valencia, apoyado en la mediana de 21,21, existen falencias en las valoraciones médicas que debieran ser realizadas siempre, y que dejan ver la necesidad de la creación de mecanismos para la identificación; como por ejemplo, la creación de

rutas articuladas con los entes de salud, y que debería ser una prioridad como pilar de la construcción del proceso inclusivo, siendo además una directriz nacional que acompañe a la normativa del Decreto, 1421, con el fin de obtener las valoraciones médicas pertinentes, que permitan la identificación de las necesidades educativas especiales y que sean la base del diseño de los PIAR, dado que por principio si no hay una buena identificación no se sabe a ciencia cierta qué tipo de barreras se presentan para el aprendizaje.

Lo anterior es respaldado por el análisis de las respuestas a los ítems 1 y 2, que evidencian que en las instituciones objeto de estudio, la solicitud de las valoraciones médicas no se realizan siempre. De igual manera, las respuestas a los ítems 5, 6 y 7 muestran que no existe un apropiado manejo del historial médico de los estudiantes que presentan barreras de aprendizaje, ligado a las respectivas evaluaciones.

Del mismo modo, las respuestas a los ítems 3, 4, 8 y 9, relacionados con la forma en la que se realiza la respectiva identificación de las necesidades de los estudiantes con barreras de aprendizaje, evidencian la falta del personal idóneo o capacitado para llevar a cabo dicha valoración; además de que, las evaluaciones pedagógicas las están haciendo los docentes de cualquier especialidad, sin tener la formación pertinente y sin ser direccionados por un departamento especializado.

Así mismo, los resultados en los ítems 10 y 11, muestran que no se está cumpliendo con el respectivo reporte ante el sistema de matrícula de los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo cual es una evidencia de la falta de seguimiento y control por parte de la dirección que es la encargada de este proceso. Cabe resaltar que dentro de la administración educativa es sumamente importante, hacer un proceso de matrícula efectivo y que la información de los estudiantes se verifique y actualice con las novedades que reporten los docentes y las valoraciones médicas y psicológicas, con el fin de notificar al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la existencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, para que se destinen los recursos pertinentes para dar

atención, teniendo en cuenta que según establece la subsección 2 del Decreto 1421 (2017) establece:

El Ministerio de Educación Nacional promoverá la prestación de un eficiente y oportuno servicio educativo en el sector oficial a la población en situación de discapacidad, con los recursos que se giran a través del Sistema General de Participaciones por la atención a cada estudiante reportado en el sistema de matrícula SIMAT. Para el efecto, por cada estudiante con discapacidad reportado en el sistema de matrícula SIMAT, se girará un 20% o porcentaje adicional, de conformidad con la disponibilidad presupuestal que haya en cada vigencia, y que por nivel y zona defina anualmente la Nación. (Pág. 6).

Ahora bien, teniendo en cuenta que cualquier estudiante pudiera requerir ser incluido, no solo aquellos que tienen una discapacidad física o cognitiva, sino también aquellos en los que la diversidad social tiene una influencia sobre el pleno desarrollo escolar del alumno ya que, como menciona Echeita (2006), la inclusión debe ser un modelo social que respeta la diversidad del estudiante y que da atención a la misma. También Padrós (2009) argumenta que la inclusión tendría que abarcar a todos los niños y niñas.

Lo anterior es respaldado por Sánchez (2013), quien menciona que la inclusión educativa emerge desde el reconocimiento de los derechos humanos. De este modo, si se entiende la inclusión como un derecho, lógicamente debe ser accesible a todos sin ninguna discriminación.

Así que, debe ser imperativo que la institución solicite las valoraciones médicas y que éstos a través del sistema de salud, puedan llegar al diagnóstico adecuado. En este sentido, el certificado médico que piden las instituciones como requisito de ingreso, debiera tener un protocolo de exámenes médicos generales para todos los estudiantes, como visión, audición; entre otros, con el fin de poder brindar la atención necesaria para cada estudiante.

De igual manera, deben ser imperativas las valoraciones psicológicas a través de las entrevistas de ingreso realizadas por el personal pertinente, que permitan la identificación plena de las barreras de aprendizaje y establezcan los obstáculos que limitan, como lo menciona Unesco (2005), la asistencia a las clases, la participación y el rendimiento de todos los educandos.

Todo lo anterior, con el fin de facilitar el diseño de acciones de intervención que permitan superar los obstáculos previamente identificados, para poder dar igualdad de oportunidad de acceso a los contenidos y actividades educativas. En esta investigación se encontró que, según los resultados de los ítems 12 y 13, se da la carencia del personal capacitado que ayude a dar igualdad de participación a los estudiantes con necesidades educativas especiales. De igual manera, los ítems 14 y 15, relacionados al desarrollo de instalaciones accesibles muestran la necesidad de acondicionamiento del espacio y recursos físicos, con el fin de permitir la libre movilidad de los estudiantes con necesidades psicomotoras.

Del mismo modo, en cuanto al apoyo pedagógico, las respuestas de los ítems 16 y 17, muestran la falta de mayor rigurosidad en el diseño del Plan Individualizado de Ajuste Razonable (PIAR), que debe ser socializado y conocidos por los involucrados y que se convierte en la piedra angular de la inclusión educativa, en el sentido que es una acción concreta que involucra todas las etapas del proceso de inclusión y que, llevado correctamente es una herramienta sistemática que garantiza que los proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales sean exitosos, en el sentido que relaciona la identificación con la selección de la metodología pertinente y su evaluación constante.

Cabe resaltar que a pesar de no llevar los PIAR correctamente, en las instituciones educativas, se están realizando ciertas acciones referidas al apoyo pedagógico como lo muestra el análisis de los ítems del 18 al 23, que indican que la institución es flexible y permite los ajustes pertinentes de las metodologías y plan de estudio a las necesidades de los estudiantes. Además del análisis de estos

ítems se resalta que en un 68% los docentes se preocupan por buscar metodologías alternativas, que permitan responder a las necesidades de los estudiantes y que en un 68% existe una preocupación de los docentes para capacitarse en temas referentes a inclusión.

Dentro del proceso de inclusión se destaca la integración como una fortaleza en ambas instituciones educativas, sustentada esta afirmación en el análisis de los resultados de la sinergia de integración, evidenciado en que en las prácticas de aula, los docentes crean espacios que promueven la participación e interacción social de los estudiantes; así mismo, desarrollan acciones y actividades que refuerzan la solidaridad y el trabajo colaborativo.

Del mismo modo el análisis de la sinergia de integración, muestra el claro compromiso de los docentes con la inclusión educativa, y evidencia que dentro del aula se escuchan las opiniones de los estudiantes, generando debates, con la utilización de diferentes formas de comunicación, el uso de diferentes recursos pedagógicos y la promoción de la participación; entre otros, lo cual es acorde al proceso inclusivo. Acciones destacadas por Sánchez (2013) cuando expresa que la inclusión, implica prácticas de aula que consoliden su concepto y metodologías colaborativas que permitan el tratamiento a la diversidad.

Aunque vale la pena señalar que todas estas acciones que aunque impactan positivamente sobre el proceso de inclusión, deben estar arraigadas a las directrices institucionales y los lineamientos nacionales establecidos por el ente rector; es decir, el Ministerio de Educación, para que el sistema se entienda y se conciba de forma integrado, lo que permitirá obtener resultados efectivos.

Es por lo tanto que se hace necesario, que el horizonte institucional involucre un enfoque inclusivo que gobierne o dirija no solo las prácticas de aula, sino también todas las actividades extracurriculares que se desarrollan en las instituciones y que deben estar acorde a una política de promoción de la inclusión en la escuela, lo que debe estar establecido en el plan institucional, abarcando también a la comunidad educativa en su globalidad.

En el caso de este estudio, por los resultados que se presentan en la sinergia de promoción, se destacan las falencias que tienen estas instituciones objeto de estudio, en cuanto al diseño de una política de inclusión pertinente que sea conocida por toda la comunidad educativa, y un cronograma de visitas por parte de los docentes, que de fe de la comunicación con las familias e indagación del contexto de los estudiantes con necesidades educativas especiales fuera del aula de clases. El análisis de esta sinergia lleva a reflexionar que más allá de incluir dentro de los lineamientos de las instituciones el deseo de establecer un enfoque inclusivo, es llevarlo a la realidad o materializarlo a través de acciones concretas y claras.

De este modo, se resalta la necesidad de establecer dentro de las instituciones educativas una política inclusiva que lidere el proceso inclusivo, y que lo defina con el fin de tener una claridad en las acciones que se deben realizar. Situación que es señalada por Moreno (2010), cuando dice que la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar, en el cambio de paradigmas y creación de políticas arraigadas que den respaldo al proceso de inclusión.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones y Recomendaciones

Una vez culminada las diferentes etapas de la investigación se puede dar respuestas a los objetivos definidos en el inicio de este trabajo.

En cuanto al objetivo general que busca describir los procesos de inclusión de los estudiantes con necesidades especiales de las dos instituciones estudiadas, se puede decir que a pesar de que se realizan acciones que impactan positivamente y que están orientadas hacia la inclusión de los niños, éstas no son suficientes ni efectivas, porque se realizan sin la planificación ni el seguimiento administrativo necesario, por lo que requieren ser mejoradas y ajustadas a los lineamientos institucionales, además de contar con el aval del órgano rector en materia educativa.

En cuanto al primer objetivo específico, éste busca precisar los procesos de identificación en la inclusión, y los resultados permiten concluir que en las dos escuelas estudiadas se requiere reforzar esas acciones, ya que siendo ésta la primera fase del proceso de inclusión, si no está bien sustentada la identificación habrá fallas en todo el proceso, conduciendo como en este caso al fortalecimiento del proceso de inclusión.

En tal sentido, en ambas instituciones hay deficiencias en el registro de los estudiantes con condiciones especiales debido a razones variadas, una de ellas es el precario diagnóstico de la situación de los niños, debido a que no se cuenta con el personal idóneo para cumplir esa función. Del mismo modo, no se tiene un registro permanente ni se actualiza continuamente, lo que lleva a tener una data no acorde a la realidad. En síntesis, puede concluirse que en las dos instituciones no se cuenta con un proceso de identificación adecuado, lo que obliga a mejorar ese proceso.

Con respecto al segundo objetivo específico, orientado hacia la identificación de la inserción en los procesos de inclusión, se concluye que ninguna de las instituciones estudiadas ofrece a los niños ni las condiciones físicas de infraestructura, ni los mecanismos administrativos y académicos que permitan darles igualdad de oportunidad de acceso a los contenidos y a las actividades educativas a los estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo tanto no tienen igualdad de participación, a pesar de realizar algunas acciones y ajustes en esa materia.

El tercer objetivo, se refiere a la integración de los niños y aunque en las dos instituciones hay avances en esta materia, porque se trabaja con diferentes formas de comunicación, se promueve el respeto a las opiniones diversas y la solidaridad ante las diferencias, ésta se puede caracterizar como insuficiente e inadecuada, ya que requiere estar arraigada a las directrices institucionales y los lineamientos nacionales definidos por el ente rector, para lograr una real inclusión.

En cuanto al último objetivo que busca determinar la promoción en los procesos de inclusión, se concluye que en ambas instituciones a pesar de realizar acciones impulsadas a la promoción de la inclusión entre el personal docente y los padres de familia, se requiere no solo de la formulación de unas políticas institucionales que definan la intención de inclusión, sino que éstas deben materializarse en cambios reales y efectivos, además de seguir las directrices definidas en las normas en materia de inclusión.

5.2. Recomendaciones

De acuerdo a los resultados y sus discusiones, se sugiere la creación de una política de inclusión que involucre lo dispuesto en el Decreto 1421, la cual debe contener los acuerdos generados en torno al proceso de inclusión de toda la comunidad educativa y estar aterrizada a la realidad institucional; además de involucrar metas concretas e indicadores claros, que puedan dar seguimiento al cumplimiento de lo pautado.

Es importante que este proceso se diseñe tomando en cuenta las necesidades y opiniones de los miembros de la comunidad educativa, y que además sea acompañado de la socialización pertinente de la misma, para que sea conocida por toda la comunidad, para que a través de jornadas pedagógicas informativas se adopte el enfoque inclusivo, el cual debe impactar directamente en las prácticas de aula.

Así mismo, se sugiere la revisión, actualización y mejora del proceso de matrícula en forma permanente, con el fin de lograr fortalecer la sinergia de identificación, a través de las valoraciones pertinentes y oportunas de la población estudiantil. Todo esto ajustándose a las directrices señaladas en el Decreto 1421 y en otras normas emanadas de los órganos competentes.

De igual manera, se sugiere incluir en la agenda de las comisiones de evaluación y promoción, que se realizan al cierre de cada periodo escolar, hacer seguimiento a los Planes Individualizados de Ajustes Razonable (PIAR) diseñados, con el fin de conocer su efectividad para realizar los cambios pertinentes y así, evitar a futuro la repitencia de los estudiantes con barreras de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Bristol UK: Centro de Estudios en Educación Inclusiva.

Anaya, F.; Lastre, K.; Martínez, L. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. Revista Espacios. Vol 40 (Nº 33) <http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/19403316.html>

Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos Málaga: Aljibe. ISBN 8497001125

Arizabaleta, S. Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia Pedagogía y Saberes (45). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>

Bedolla, R. (2009). La influencia pedagógica en la construcción de los aprendizajes: un caso de estudiantes de derecho, de la Universidad Autónoma de Guerrero México: Editorial Universidad Autónoma de Guerrero. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1163/indice.htm>

Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia Encuentros, vol. 13 (2). Universidad Autónoma del Caribe. <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476648794004.pdf>

Bembibre, C. (2010). Definición de Identificación. Definición ABC. <https://www.definicionabc.com/general/identificacion.php>

Blanco, A; Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. Psicothema, vol. 17 (4), p. 582-589 Oviedo, España. Universidad de Oviedo. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717407.pdf>

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos UNESCO. Chile: Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: boletín, 48, p. 55-71. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116196_spa

Blanco, R (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Revista Prelac-Unesco (Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe).

Caballero, C. y Ríos, G. (2019). Accesibilidad de la población con discapacidad, acorde con el Decreto 1421 de 2017 en dos establecimientos educativos de carácter oficial del municipio de Piedecuesta. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/14523/1/2019_accesibilidad_poblacion_discapacidad.pdf

Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4374>

Casanova, M.; Rodríguez, H. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades. Madrid, La Muralla

Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5. Madrid. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025026.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346. 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. <https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx#:~:text=la%20Ley%201346%20de%20junio,13%20de%20diciembre%20de%202006%E2%80%9D>

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. <http://www.politicacriminal.gov.co/Portals/0/Documentos%20SRPA/1098%20Ley%20de%20infancia.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361. por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1658774>

Chacón, P., Covarrubias, F. (2012). El sustrato platónico de las teorías pedagógicas Tiempo de Educar México: Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31124808006.pdf>

Delgado (2004). La función de liderazgo de la dirección Escolar: una competencia transversal. Universidad de Granada. Enseñanza. Vol 22, 193-211. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/70773/La_funcion_de_liderazgo_de_la_direccion_.pdf;jsessionid=387959DCF6CA6572772C8C5F656CEAF1?sequence=1

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación El Correo de la Unesco, pp. 91-103 México: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf

Díaz, A.; Bravo, C.; Sierra, G. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol 23 (34). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9823

Domingo, M. (2002). Naturaleza humana y estado de educación en Rousseau: la sociedad Pulso España: Editorial Universidad de Alcalá. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bG1loSXooJAJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/244122.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión educativa. "Voz y quebranto". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661082/REICE_6_2_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea. https://books.google.com.co/books/about/Educaci%C3%B3n_para_la_inclusi%C3%B3n_o_educaci.html?id=-PakDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

El Tiempo. Recuperado 30 de mayo 2019. Discapitados: 3 de cada 10 han recibido pago por un trabajo. El tiempo <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/censo-de-poblacion-los-discapitados-en-colombia-son-el-7-1-y-pocos-tienen-empleo-fijo-369348>

Essomba, M. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=LrfOzlPwx2AC&oi=fnd&pg=PA7&ots=llgAA7wGtO&sig=tTHIOQwfDbGNGEhqKMMMeQ8eIJnU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad Revista Digital UMBRAL 2000. http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf

Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos Perfiles Educativos (35). p. 27-41 <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718476>

Freire, P. (1971). La Educación como Práctica de la Libertad Uruguay: Tierra Nueva.

Fundación Saldarriaga Concha. Febrero de 2020. Educación Inclusiva: ruta efectiva para garantizar su acceso en Colombia <https://www.saldarriagaconcha.org/educacion-inclusiva-ruta-efectiva-para-garantizar-su-acceso-en-colombia/>

Ganuzá (2014). El Index for inclusión: instrumento de evaluación para una escuela inclusiva. Universidad de la Rioja. España. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/index-de-inclusion-escolar.pdf>

García, J.; García, A. (1996). Educación y acción pedagógica Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <https://books.google.com.co/books?id=TJHC9tHzUa8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Gómez, S y Castañeda, C. (2018). Un camino hacia la inclusión. tesis especialista en gerencia educativa. Universidad católica de Manizales. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/2303/Shirley%20Alejandra%20G%C3%B3mez%20Gonz%C3%A1lez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guichot, V. (2006). Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación, epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Colombia: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>

Guirao, J. ; Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglocero. Vol 45 (4).

Herrera, D., Lagrou, L. y Lens, W. (2002). Inserción social en adolescentes: Un estudio sociopsicológico. Lima. 5. <https://www.dialnet-InsercionSocialEnAdolescentes-2881049.pdf>

Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la investigación Holística. Caracas: Fundación Sypal. <https://books.google.com.co/books?id=S11iPgAACAAJ&dq=jacqueline+hurtado&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjjgO7J1MTwAhWEGVkJFHVOjALcQ6AEwAHoECAMQAQ>

Hurtado de Barrera, J. (2007). El proyecto de Investigación. Caracas: Ediciones Quirón-Sypal.

Hurtado de Barrera, J. (2010). "Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: premisas de la cultura de la investigación". Revista Trilogía. Ciencia, tecnología y sociedad. N° 2. Medellín, Colombia: Instituto Tecnológico Metropolitano. Grupo de Investigación CTS.

Leiva Olivencia, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Costa Rica: Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>

León, A. (2007). Qué es la educación. Educere, vol. 11, núm. 39, Venezuela: Universidad de los Andes Venezuela <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>

López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. Revista Educación Inclusiva Vol. 5, Núm. 1. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229/223>

Manjarrés, D., y Vélez, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. Revista Colombiana de Educación, 78, 253-298. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>

Marín, J. y Londoño, L. (2002). Metodología de la investigación holística. Una propuesta integradora desde las sociedades fragmentadas. Universidad de San Buenaventura. Unipluriversidad, Vol. 2, No. 3. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12229>.

Martín, D.; González, M.; Navarro, Y.; Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa cubana. Universidad de Matanzas. <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/325/600>

MEN. Plan Sectorial 2002-2006. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/colombia_plansectorial_2002_2006.pdf

MEN. Plan sectorial 2010-2014. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

MEN. (2017) Plan Decenal de Educación 2016 – 2026. EL Camino hacia la Calidad y la Equidad http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

MEN, (2018). Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017 Colombia: Ministerio de Educación. Nacional. [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)

MEN. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

MEN. (2008). Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” Índice de Inclusión Cargraphics S.A. <https://es.slideshare.net/claudiapp/indice-de-inclusin-men>

MEN. (2003). Integración: Un puente de comunicación pedagógica. Revista Altablero No. 21. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87968.html>

MEN. (1999). Decreto 2082 de 1996. Sistema Único de Información Normativa. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1397091>

MEN. (1999). Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Actualizado: 15 de febrero de 2019. Sistema único de Información Normativa. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

MEN. (2003). Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003 por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Actualizado: 18 de diciembre de 2015. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85960.html?noredirect=1#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20establecen,poblaci%C3%B3n%20con%20necesidades%20educativas%20especiales>

MEN. (2009). Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. https://normograma.info/men/docs/pdf/decreto_0366_2009.pdf

Ministerio de Salud. (2017). Lineamientos generales para la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social en entidades territoriales 2013 – 2022. Bogotá: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad.pdf>

Ministerio de Salud. (2017). Ley Estatutaria 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. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). Colombia: al filo de la oportunidad. Bogotá: Informe conjunto. Presidencia de la República. <https://repository.agrosavia.co/handle/20.500.12324/13580>

Morales, Y. (2013). Inclusión social de los vendedores que ejercen actividades laborales del sector informal en el centro histórico de Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n31/v17n31a14.pdf>

Moreno, F. (2010). Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión: Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria. Revista de Educación

inclusiva. Universidad de las Islas Baleares. Vol 3 (2).
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-7.pdf>

Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. Revista mexicana de investigación educativa, 20(65), 461-479. Recuperado en 01 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlng=es.

Observatorio Nacional de discapacidad, (Julio de 2020) Bodega de Datos de SISPRO (SGD), Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad – RLCPD. <http://rssvr2.sispro.gov.co/ObservatorioDiscapacidad/>

Odello, M. (2012). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas de América: Canadá y México. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
<https://books.google.com.co/books?id=07eVAFIOTCIC&pg=PT101&dq=identidad+concepto&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwi02-2TkL7sAhVS2FkKHfULCGAQuwUwA3oECAYQBw#v=onepage&q=identidad%20concepto&f=false>

OEI. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo. <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>

OMS. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1

OMS. (Recuperado noviembre de 2017). 10 datos sobre la discapacidad <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/#:~:text=Las%20personas%20con%20discapacidad%20conforman,que%20las%20personas%20sin%20discapacidades>.

ONU. (2018). Objetivos de Desarrollo. <https://onu.org.gt/objetivos-de-desarrollo/>

ONU. (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx>

Organización de Naciones Unidas. (2008) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. https://www.acnur.org/es-es/publications/pub_prot/5b6cb1524/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad.html?gclid=Cj0KCQjwp86EBhD7ARIsAFkgakiLI0Ue1yK8_P3uVE6yYvndRZVd_ek9Nz2U1_yqvqNI0h2rd_MhkR0aAufwEALw_wcB

Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana Pamplona: XV Coloquio de Historia de la Educación <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962540>

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, (8) Colombia: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

Pérez, J.; Merino, M. Publicado: 2011. Actualizado: 2014. Definición de promoción <https://definicion.de/promocion/>

Pérez, G. (2004). Educación Social Construcción científica e intervención práctica Madrid: Narcea S.A. <https://books.google.com.co/books?id=Sfu9BjiTQWoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Poleo, L. (2009). La Holística y la Investigación Revista UCSAR Caracas: <http://ucsar.com.ve/revista/UCSARC01012009.pdf#page=101>

Porter, G. (2017). La educación de calidad y la educación inclusiva son dos caras de la misma moneda Boletín 492. Canada: Unesco. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/10/31/educacion-calidad-educacion-inclusiva-son-dos-caras-misma-moneda-15178/>

Plata, D. (2006). Aproximación teórica a la investigación holística como herramienta metodológica en el contexto universitario. Multiciencias, vol. 6. Caracas: <https://www.redalyc.org/pdf/904/90460306.pdf>

Presidencia de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/constitucion-politica>.

Presidencia de la República. Sistema único de Información Normativa. (1991). Decreto 2247 de 1997 por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras

disposiciones. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-104840.html?_noredirect=1

Quintanilla, L. (2014). Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros. Bogotá: Universidad Nacional.

Real academia española. (2020). Diccionario de la lengua española, Promoción, 23.^a ed. <https://dle.rae.es/promoci%C3%B3n>

Real academia española. (2020). Diccionario de la lengua española, Inserción, 23.^a ed. <https://dle.rae.es/inserci%C3%B3n>

Rojas, C. (2010). Filosofía de la Educación. De los griegos a la tardomodernidad Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Romero, R.; Odris, N.; García, N. (2009). Integración educativa: visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas. Revista de Investigación Educativa vol 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4039000>"

Sánchez, C. (2013). La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia. <https://books.google.com.co/books?id=-TOEDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Santa María, M; Prada, C; Cuéllar, K; Paz, G. 18 de marzo de 2020. Educación en Colombia: Avances en cobertura y desafíos en calidad. Diario La República <https://www.larepublica.co/analisis/anif-2941063/educacion-en-colombia-avances-en-cobertura-y-desafios-en-calidad-2979408>

Santa María, M. (18 de marzo de 2020). Educación en Colombia: Avances en cobertura y desafíos en calidad. La Republica. <https://www.larepublica.co/analisis/mauricio-santa-maria---anif-2941063/educacion-en-colombia-avances-en-cobertura-y-desafios-en-calidad-2979408>

Sarramona, J. (1989). Fundamentos de educación España: Grupo Editorial CEAC. <https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad1.pdf>

Serrano, J. (1993). Sistema educativo Nacional de la República de Colombia. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
<https://www.oei.es/historico/quipu/colombia/index.html>

Soriano, E., González, A. y Cala, V. (2014). Retos actuales de educación y salud transcultural Editorial Universidad de Almería.
https://books.google.com.co/books?id=gnrMAwAAQBAJ&pg=PT70&dq=el+saber+ser+y+convivir+dentro+de+la+educacion+inclusiva&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewjik4uTk-zpAhVShOAKHbLxC_YQ6AEIKjAA#v=onepage&q=el%20sabe%20ser%20y%20convivir%20dentro%20de%20la%20educacion%20inclusiva&f=false

Torres, R. y Zúñiga, L. (2018). Modelo de Gestión para la Educación Inclusiva. Colombia. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11647>

Uchua, F. (2012). Definición de inserción. Definición ABC.
<https://www.definicionabc.com/social/insercion.php>

Unesco. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. España:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Unesco. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Unesco. (2008). Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO_NFINTED_48-3_Spanish.pdf

Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

Unesco. (2015). Foro Mundial sobre la educación 2015. Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf

Valdés, R. ; López, V. ; Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. Educación y Educadores Chile: Universidad de La Sabana.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83460732002/html/index.html>

Vera, L. (2019). Las Actitudes de los Docentes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción Santander, en el Proceso Educativo de los Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva Según el Decreto 1421 de 2017, un Enfoque desde el Modelo Trídico. Colombia: Universidad nacional abierta y a distancia.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/31654/laveraca.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Weil, P. (2000). Holística: Una nueva visión y abordaje de lo real Bogotá: Ediciones San Pablo.

Anexos

Anexo 1. Instrumento de recolección de los datos

Escala de Procesos de inclusión

Identificación:

Nombre del docente: _____ Género: _____
Grado: _____ Años de experiencia: _____
Institución: _____
Título de pregrado: _____
Títulos de postgrado: _____
Instrucciones:

	Siempre	A veces	Nunca
1. En mi institución la rectoría solicita a los estudiantes con necesidades educativas especiales valoraciones médicas			
2. En la escuela los docentes solicitamos a los padres de los estudiantes con necesidades educativas especiales las valoraciones médicas			
3. En mi institución existe un departamento especializado para realizar valoraciones pedagógicas a los estudiantes con necesidades educativas especiales			
4. En mi institución los docentes de cualquier especialidad realizamos las valoraciones pedagógicas a los estudiantes con necesidades educativas especiales			
5. En la institución se lleva un historial médico de los estudiantes con necesidades educativas especiales			
6. En mi escuela se solicita a la familia de los estudiantes con necesidades especiales su historial médico			
7. En mi escuela los docentes tenemos un historial médico de los estudiantes con necesidades educativas especiales			
8. En mi escuela los docentes identificamos las características de cada uno de los estudiantes con necesidades educativas especiales de su clase.			
9. En la institución se identifican de manera individual las características de cada uno de los estudiantes con necesidades educativas especiales			
10. En la institución se identifican de manera individual las características de cada uno de los estudiantes con necesidades educativas especiales			

11. En mi institución existen estudiante con necesidades especiales que no son reportados en el SIMAT (Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media)			
12. En mi institución es inexistente un servicio de interprete para la atención de estudiantes con necesidades especiales auditivas			
13. En mi institución los estudiantes con necesidades especiales visuales reciben sus clases en el mismo ambiente y con las mismas condiciones que los demás alumnos de la clase.			
14. En mi institución los estudiantes con necesidades psicomotoras especiales tienen facilidad de infraestructura física para su movilización.			
15. En mi escuela los estudiantes con necesidades psicomotoras especiales tienen sillas que permiten su movilización por todos los espacios de la institución.			
16. En mi institución los docentes diseñamos un PIAR (Plan Integral de ajustes razonables) con adaptaciones que permiten el trabajo con los estudiantes con necesidades especiales.			
17. En mi escuela los padres de los niños con necesidades especiales desconocen el Plan Integral de Ajuste Razonable que utilizamos en las clases.			
18. El modelo pedagógico de mi institución es flexible y está adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes			

Anexo 2. Kit de validación

Escala de Procesos de inclusión

Identificación:

Nombre del docente: _____ Género: _____
Grado: _____ Años de experiencia: _____
Institución: _____
Título de pregrado: _____
Títulos de postgrado: _____

Instrucciones:

	den	ns.	nt	rom
3. En la institución existe un departamento especializado para realizar valoraciones pedagógicas a los estudiantes con necesidades educativas especiales				
6. En la institución se lleva un historial médico de los estudiantes con necesidades educativas especiales				
8. Usted como docente tiene un historial médico de los estudiantes con necesidades educativas especiales que tiene en su clase				
10. En la institución se identifican de manera individual las características de cada uno de los estudiantes con necesidades educativas especiales de su clase.				
1. La institución solicita a los estudiantes con necesidades educativas especiales valoraciones médicas				
4. En la institución existe un personal capacitado para realizar valoraciones pedagógicas a los estudiantes con necesidades educativas especiales				
16. En su institución existen sillas especiales para la movilización de				

los estudiantes con necesidades especiales sicomotoras				
2. Usted como docente solicita a los padres de los estudiantes con necesidades educativas especiales las valoraciones médicas				
13. En su institución se brinda servicio de intérpretes para la atención de estudiantes con necesidades especiales auditivas				
18. Los padres de su institución conocen y apoyan desde la casa el PIAR del estudiante con discapacidad				
5. Usted como docente realiza las valoraciones pedagógicas a sus estudiantes con necesidades educativas especiales				
21. Al padre de familia se le ha socializado la metodología de trabajo con el estudiante con necesidades educativas especiales				
7. En su institución se solicita a la familia de los estudiantes con necesidades especiales su historial médico				
19. El modelo pedagógico de su institución es flexible y se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes				
9. Usted como docente identifica de manera individual las características de cada uno de los estudiantes con necesidades educativas especiales de su clase.				
23. Usted como docente selecciona los contenidos pertinentes que se adaptan a las necesidades educativas especiales de los estudiantes				
11. Usted como docente verifica que los estudiantes con necesidades educativas especiales que tiene en su clase estén reportados en SIMAT (Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media)				

Anexo 3. Constancias de validación

Cuestionario de Procesos de inclusión

Constancia de validación

Yo, Yasmira Rovero I.D 10082854 de profesión Lic. En Educación Especial, y ejerciendo actualmente como Coordinadora del Programa de Humanidades y Educación en la Universidad del Zulia, Núcleo Costa Oriental del Lago, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento Procesos de Inclusión; diseñado por la investigadora Katherine Guerra Fernández y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem-dimensión			X
Amplitud de contenidos			X
Redacción de los ítems		X	
Precisión de los ítems			X
Ortografía		X	
Presentación			X

En la ciudad de Cabimas, a los 27 días del mes de Noviembre de 2020.

Cuestionario de Procesos de inclusión

Constancia de validación

Yo, Zulay Coromoto Marín Quiroz I.D: V-7.867.930 de profesión Licenciada en Educación, y ejerciendo actualmente como Docente de Terapia del Lenguaje y la Comunicación, en Unidad Educativa de Educación Especial Deficiencias Auditivas “Cabimas” -, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento Procesos de Inclusión diseñado por la investigadora Katherine Guerra Fernández y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem-dimensión		X	
Amplitud de contenidos		X	
Redacción de los ítems		X	
Precisión de los ítems		X	
Ortografía		X	
Presentación		X	

En la ciudad de Cabimas, a los Veintisiete días del mes Noviembre de 2020.

Cuestionario de Procesos de inclusión

Constancia de validación

Yo, Yeccenia Natera Abreu I.D. V-16158604 de profesión docente, y ejerciendo actualmente como Supervisora educativa, en Cojedes, Venezuela, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento Procesos de Inclusión diseñado por la investigadora Katherine Guerra Fernández y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem-dimensión		X	
Amplitud de contenidos		X	
Redacción de los ítems		X	
Precisión de los ítems		X	
Ortografía		X	
Presentación		X	

En la ciudad de Cojedes, Venezuela, a los 27 días del mes noviembre de 2020.

Docentes participantes de la investigación

Caso	Nombre del docente	Institución Educativa	Título de pregrado	Título de postgrado
1	Zuleima Feris Arroyo	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades	
2	Guicela Benitez	Institución Educativa Guillermo Valencia	licenciada en educación básica con énfasis en humanidades lengua Castellana	
3	Ignacio Jesús Valdés García	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciado en Matemática Física y Computación	Magiater en Educacion Matematica y Magíster en Informática Educativa
4	Ruth América Pérez Dau	Institución Educativa Guillermo Valencia	Filología e Idiomas	Especialista en Literatura Colombiana
5	Rafael Buelvas Gómez	Institución Educativa La Victoria	Ingeniero agrónomo	Magister en didáctica
6	Vanina Bertel Tuiran	Institución Educativa La Victoria	Licenciada en educación básica con enfados en humanidades, lengua castellana e ingles	Especialista en aplicación de Tic a la enseñanza
7	Veronica Teran	Institución Educativa La Victoria	Licenciada en humanidades	Magíster en tecnologías digitales aplicadas a la educación
8	Eder Contreras	Institución Educativa La Victoria	Licenciado en informática y medios audiovisuales	
9	Alfredo Josué Montes Leguía	Institución Educativa La Victoria	Licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental	Magister en Didáctica de las Ciencias Naturales
10	Silvia Rosa Ayazo Gomez	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciada en Matemáticas y Física	Informática educativa
11	María Andrea Durango Durango	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciada en Educación básica con enfasis en Lengua Castellana	No aplica
12	Cristian Damian Bedoya Machado	Institución Educativa La Victoria	Licenciado en educación física recreacion y deportes	
13	Maira Alejandra Montes Petro	Institución Educativa La Victoria	Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades e inglés	No Aplica
14	Saray Karina Nieto Hernández	Institución Educativa La Victoria	Licenciatura en Humanidades, Lengua castellana e Inglés	No aplica
15	Patricia Eugenia Arrieta Narvaez	Institución Educativa La Victoria	Licenciada en Educación básica con énfasis en educación física recreación y deporte	No Aplica
16	Ricardo José Ariz Ibáñez	Institución Educativa La Victoria	Licenciatura en informática y medios audiovisuales	Especialista en Administración de la Informática Educativa

17	Fredi Antonio Tirado Jaramillo	Institución Educativa La Victoria	Licenciatura en Español y Literatura	No aplica
18	Jonatan Guerra	Institución Educativa La Victoria	Licenciado	Maestría en educación
19	Maideth Romero González	Institución Educativa La Victoria	Licenciada en lengua Castellana	Especialista en uso de las Tic
20	Maria Alejandra Badillo Guerra	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciatura en Educación Artística – Música	Magister en Educación
21	Alfredo Barrios Bonolis	Institución Educativa La Victoria	Licenciatura en Ciencias Sociales	No aplica
22	Robin José Ojeda Luna	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciado en Informática Educativa y Medios Audiovisuales	Especialista en Informática y Telemática Magíster en Software Libre
23	Alexander Negrete Gómez	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciado en Lengua Castellana	No Aplica
24	María Margarita Peñaloza	Institución Educativa La Victoria	Licenciatura en educación básica con énfasis en ingles	No Aplica
25	Lilian Mendivil Caldera	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ingles	Magister en Administración Publica
26	Ana Roció Ramos Cogollo	Institución Educativa Guillermo Valencia	Lic en Educación Básica con énfasis en humanidades y lengua castellana	Esp en adm de la informática- Magister en gestión de la tecnología educativa
27	Livis Liliana Perneth Gamero	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciada en Español y literatura	Especialista en lingüística
28	Segey Lorenza Mena Llorede	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciada en Ciencias Sociales	Especialista en lúdica y recreación - Especialista en pedagogía para la docencia universitaria
29	Concepción Arrieta Nayibe	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciada en educación básica primaria	Esp en lúdica y recreación
30	Ingrid González Arrieta	Institución Educativa La Victoria	Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades	Especialista en estudios bíblicos
31	Ana Cecilia Mendoza Villalba	Institución Educativa Guillermo Valencia	Licenciada en lingüística y literatura	Magister en Literatura hispanoamericana