

**Diseño de una política de educación inclusiva y equitativa para garantizar el desarrollo infantil de niños y niñas de la institución educativa número once del municipio de Maicao**

**Alexandra Angarita Iguaran**

**Trabajo de grado para optar por el título de Magíster En Desarrollo Infantil**

**Director**

**Jaime Castro Martínez**

**Universidad de La Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Desarrollo Infantil**

**Extensión Guajira**

**Riohacha, Colombia**

**2021**

## Tabla de Contenido

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>                               | <b>6</b>  |
| <b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>                | <b>8</b>  |
| 2.1. ANTECEDENTES .....                                   | 8         |
| 2.2. CONTEXTO .....                                       | 24        |
| 2.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....                      | 28        |
| 2.4. JUSTIFICACIÓN.....                                   | 30        |
| 2.5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....                      | 34        |
| 2.6. OBJETIVOS .....                                      | 35        |
| 2.6.1. <i>Objetivo general</i> .....                      | 35        |
| 2.6.2. <i>Objetivos específicos</i> .....                 | 35        |
| <b>3. MARCO NORMATIVO .....</b>                           | <b>36</b> |
| 3.1. NORMATIVA INTERNACIONAL .....                        | 36        |
| 3.2. NORMATIVA NACIONAL .....                             | 40        |
| <b>4. MARCO CONCEPTUAL.....</b>                           | <b>43</b> |
| 4.1. OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE .....              | 43        |
| 4.2. ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS .....                    | 44        |
| 4.3. ENFOQUE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....                | 45        |
| 4.4. ENFOQUE DIFERENCIAL.....                             | 46        |
| 4.5. ENFOQUE DE CAPACIDADES O DEL DESARROLLO HUMANO ..... | 47        |
| 4.6. INCLUSIÓN Y EQUIDAD.....                             | 50        |
| 4.7. ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....             | 53        |
| 4.7.1. <i>Políticas inclusivas</i> .....                  | 54        |
| 4.7.2. <i>Cultura inclusiva</i> .....                     | 55        |
| 4.7.3. <i>Prácticas inclusivas</i> .....                  | 56        |
| <b>5. MARCO METODOLÓGICO .....</b>                        | <b>58</b> |
| 5.1. ENFOQUE.....   | 58        |
| 5.2. DISEÑO.....  | 59        |
| 5.3. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS .....           | 60        |
| 5.4. POBLACIÓN Y MUESTRA .....                            | 61        |
| 5.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....         | 62        |
| 5.5.1. <i>Análisis documental</i> .....                   | 62        |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 5.5.2.    | <i>Entrevista estructurada</i> .....  | 63        |
| 5.6.      | PROCEDIMIENTO.....  | 64        |
| 5.7.      | CONSIDERACIONES ÉTICAS.....   | 65        |
| <b>6.</b> | <b>RESULTADOS</b> .....   | <b>66</b> |
| 6.1.      | REVISIÓN DOCUMENTAL: DIMENSIÓN POLÍTICA .....                                       | 66        |
| 6.2.      | ENTREVISTAS: DIMENSIÓN POLÍTICA .....   | 68        |
| 6.2.1.    | <i>Categoría 1. Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes [SIEE]</i> ..... | 68        |
| 6.2.2.    | <i>Categoría 2. Sistema de apoyos a la gestión escolar</i> .....                    | 69        |
| 6.2.3.    | <i>Categoría 3. Diseño curricular</i> .....   | 71        |
| 6.2.4.    | <i>Categoría 4. Implementación del Decreto 1421 de 2017</i> .....                   | 72        |
| 6.3.      | ENTREVISTAS: DIMENSIÓN CULTURA.....   | 74        |
| 6.3.1.    | <i>Categoría 1. Participación de la comunidad educativa</i> .....                   | 74        |
|           | Toma de conciencia .....  | 74        |
|           | Formas de participación.....  | 75        |
| 6.3.2.    | <i>Categoría 2. Convivencia escolar</i> .....                                       | 76        |
|           | Estrategias .....   | 76        |
|           | Dificultades.....   | 76        |
| 6.3.3.    | <i>Categoría 3. Principios inclusivos</i> .....                                     | 77        |
| 6.4.      | ENTREVISTAS: DIMENSIÓN PRÁCTICA .....   | 78        |
| 6.4.1.    | <i>Categoría 1. Cualificación docente</i> .....                                     | 78        |
| 6.4.2.    | <i>Categoría 2. Plan curricular</i> .....   | 79        |
| 6.4.3.    | <i>Categoría 3. Apoyos para la atención educativa</i> .....                         | 80        |
| 6.4.4.    | <i>Categoría 4. Ambientes de enseñanza y aprendizaje</i> .....                      | 81        |
| 6.4.5.    | <i>Categoría 5. Valoración pedagógica</i> .....                                     | 82        |
| 6.4.6.    | <i>Categoría 6. Evaluación de los aprendizajes</i> .....                            | 83        |
| 6.4.7.    | <i>Categoría 7. Comunidades de aprendizaje</i> .....                                | 84        |
| <b>7.</b> | <b>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....   | <b>86</b> |
| <b>8.</b> | <b>REFLEXIÓN PEDAGÓGICA</b> .....   | <b>90</b> |
| <b>9.</b> | <b>REFERENCIAS</b> .....  | <b>92</b> |

## Lista de tablas

|   |    |
|---|----|
| TABLA 1. <i>RELACIÓN DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS</i> .....  | 60 |
| TABLA 2. <i>RELACIÓN DE PARTICIPANTES</i> .....   | 62 |
| TABLA 3. <i>MATRIZ DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</i> ..... | 63 |
| TABLA 4. <i>MATRIZ DE HALLAZGOS DOCUMENTALES/ANÁLISIS DOCUMENTAL</i> .....                                    | 66 |

## Resumen

Las políticas públicas establecen los lineamientos que fundamentan las líneas de acción de las diferentes instituciones en aras de velar por los derechos y deberes de los ciudadanos. Desde esta tesis se realiza un abordaje para profundizar en aquellos aspectos necesarios para la atención equitativa, inclusiva y de calidad de los estudiantes, teniendo como base los referentes de Educación Para Todos (EPT) de la UNESCO, fundamentada en el ODS4, y el Decreto 1421 de 2017, para el establecimiento de la política institucional de educación inclusiva de la I.E.N° 11 de la ciudad de Maicao, Colombia. El estudio abarca una revisión documental y análisis de entrevistas a miembros de la comunidad educativa, para dar cuenta de los avances, retos y desafíos en cuanto a las dimensiones de políticas, prácticas y culturas en el marco de la atención a la diversidad, el análisis del contexto, las barreras existentes y la promoción de capacidades que favorecen el desarrollo infantil y garanticen las trayectorias educativas completas. Evidenciando avances significativos desde las prácticas y culturas que destacan la toma de conciencia a partir de la formación docente, la participación, el fomento de los principios inclusivos, la valoración, evaluación y apoyos para la atención educativa, junto con la necesidad de expresar en el componente conceptual la declaración de principios, que fundamenten desde sus lineamientos y rediseño del Proyecto Educativo Institucional PEI la declaración de una educación equitativa y de calidad en concordancia con lo evidenciado en las prácticas.

***Palabras claves:*** Desarrollo, Capacidades, Inclusión, Infancia, Política.

## 1. Introducción

En el presente documento se expone una propuesta de investigación llevada a cabo dentro de la Maestría de Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana, correspondiente a la línea de políticas de desarrollo infantil, con énfasis en el diseño de la política de educación inclusiva y equitativa para garantizar el desarrollo infantil de los niños y niñas de la Institución Educativa Número once del municipio de Maicao, la Guajira.

El proyecto parte del interés por profundizar en aquellos aspectos que deben de tenerse en cuenta para el desarrollo de una política institucional que responda a las necesidades y particularidades de los estudiantes, y a la realización de los ajustes individuales pertinentes, esto, en concordancia con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y el Objetivo número 4 de Desarrollo Sostenible, el cual insta a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades para todos (Unesco, 2017).

Este estudio inicio con una revisión documental sobre el establecimiento e implementación de políticas en diferentes ámbitos: a nivel internacional, nacional, regional y local, favoreciendo un análisis de la trayectoria que la institución educativa ha tenido a la fecha en concordancia con lo establecido en el último decreto nacional, el Decreto 1421 de 2017. A pesar de los retos y desafíos que el sistema educativo presenta, a la fecha, con la crisis mundial pandémica con el Covid-19, se logra avanzar en unos lineamientos que favorezcan la dinámica educativa, la accesibilidad y la permanencia en el sistema educativo.

En primera medida, se presentan el análisis del contexto, los factores asociados a las barreras educativas que definen o no la implementación de una política inclusiva en términos de

una perspectiva de educación para todos, seguido de los antecedentes, con todo un bagaje frente a una perspectiva externa que no dista de nuestra realidad colombiana, regional y local. Se presenta el problema de investigación a través de una pregunta problema, justificación y objetivos. Posteriormente, se encuentra la perspectiva metodológica: enfoque, diseño e instrumentos, para finalmente presentan los resultados y conclusiones del proceso investigativo.

Se trata en suma de un proyecto que busca como meta diseñar la política de educación inclusiva y equitativa para garantizar el desarrollo infantil de los niños y niñas de la Institución Educativa Número Once del municipio de Maicao, una meta que para el presente documento reflejará avances en términos de diseño, pero que tendrá continuidad futura en cuanto a la implementación en los dos años siguientes a la aprobación del desarrollo de la investigación, todo lo anterior acorde a los compromisos del proceso de Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana, extensión Guajira.

## 2. Planteamiento del problema

### 2.1. Antecedentes

Para la búsqueda de antecedentes teóricos e investigativos sobre las políticas de educación inclusiva y equitativa institucional, se llevó a cabo una exploración en las bases de datos: Scopus, Redalyc, Scielo y EBSCO, además de la consulta en el repositorio institucional *Intellectum*. El rastreo se realizó en inglés y en español. Se utilizó como comandos de búsqueda: “*educational AND inclusión AND policy AND case AND study*”, “*inclusión AND educativa*”, encontrando un aproximado de 350 artículos relacionados con la temática en los últimos 5 años.

En esta primera parte no se precisan estudios sobre políticas inclusivas institucionales, por eso se realizó el recorrido investigativo alrededor de las políticas educativas y políticas inclusivas y, con ello, la representación y participación de los diferentes actores que intervienen. Se presentan, primero, los aportes encontrados a nivel internacional, segundo, a nivel nacional, y las aproximaciones realizadas en el contexto de desarrollo de la propuesta. En la parte final se exponen tres antecedentes relacionados de manera directa con política de inclusión dirigidas a niños y niñas en condición de discapacidad.

A nivel internacional se toma en consideración las investigaciones realizadas en América Latina, cuyos contextos educativos y gobiernos nacionales direccionan sus objetivos en intereses comunes, algunos con mayor tiempo de recorrido que otros y, quizás, un avance significativo que puede dar cuenta de la reducción o no de algunas barreras alrededor de la educación inclusiva. Por ejemplo, en un estudio realizado por Urrutia (2017), se estableció, desde un ejercicio reflexivo sobre la puesta en marcha de la política inclusiva chilena, una política sujeta a

tensiones, incertidumbres por las necesidades de cambio que amerita, y el peso de las representaciones sociales y el sistema educativo. Se trató de un proyecto realizado desde una metodología cualitativa, con análisis de contenido, a través de 378 comentarios online publicados por usuarios de portales noticiosos. Se obtuvo como conclusiones dos valoraciones y argumentos con relación a las representaciones de las diferencias en el contexto educativo asociadas a la representación social (aprendizaje en relación con normas disciplinarias y valoración de proyectos institucionales), y la otra, el derecho a la educación, dando relevancia al aprendizaje y respeto por las diferencias.

En ese mismo sentido, un análisis de caso llevado a cabo por Dainez y Naranjo (2015), presenta como:

A pesar de que los diferentes gobiernos de América Latina han impulsado políticas nacionales orientadas a la inclusión educativa de todos los niños independientemente de sus características y condiciones, poblaciones como la de quienes presentan discapacidad continúan sin recibir una educación que propicie su pleno desarrollo individual y social. (p.189)

Adjudicando estas responsabilidades en el desempeño o “incompetencia docente”, su postura analiza el caso de dos docentes, uno de México y otro de Brasil, resaltando que las políticas de ambos países siguen las recomendaciones de las políticas internacionales; sin embargo, presentan tensiones porque las políticas de inclusión “depositan en las escuelas y en sus profesores una gran parte de la responsabilidad por el cambio y la justicia social, sin considerar de manera significativa las condiciones objetivas en que la labor de enseñanza tiene que desenvolverse” (Dainez & Naranjo, 2015, p. 202).

Ambas investigaciones, la de Urrutia (2017) y la Dainez y Naranjo (2015), dan cuenta del enunciado inicial sobre las posibles barreras, ambientes de tensión alrededor del tema de las políticas, y su puesta en marcha, la responsabilidad sobre los actores directamente afectados, la incidencia de las representaciones sociales y su forma de distribución inequitativa de la responsabilidad de la eficiencia de las políticas en los participantes.

En adelante, se presenta un estudio más reciente, retrospectivo y analítico, de Manghi et al. (2020), donde se manifiesta que la educación inclusiva “no es el paso natural que sigue a las prácticas discursivas de las necesidades educativas especiales, sino un cambio de paradigma fundamental que no ha sido reconocido como tal, dado el contexto contradictorio en que se instala” (p.18). Un proceso marcado por un contexto histórico que debe considerarse, siendo abordado como una oportunidad de estudio para gestionar cambios en las prácticas y la cultura de la educación inclusiva institucional.

Las investigaciones o estudios dan cuenta, a través de la historia, sobre cómo alrededor de la inclusión se gesta la asociación al déficit con implicaciones en la flexibilización del currículo y la didáctica, para avanzar en el objetivo de las políticas, paradigmas que en la práctica conlleva la construcción o prevalencia de patrones de interacción social que propician la exclusión. Como conclusión de este abordaje los autores reiteran que:

La inclusión en educación posee un desafío de posicionarse y declararse, como un proyecto en la política cultural de la generación de conocimiento más allá de la idea de diversidad, que colabore en levantar la sospecha sobre posturas políticas y de investigación que justifican decisiones poco coherentes con la inclusión, como pasos intermedios necesarios para lograr una educación y sociedad inclusiva. (p. 19)

Necesariamente, más allá de los lineamientos de una política, se hace necesario tener injerencia en las prácticas y cultura junto con los intereses y necesidades prevalentes de los diferentes representantes o miembros que requieren de una verdadera puesta en marcha de las políticas.

Un estudio realizado en Uruguay y Argentina por Peregalli (2020), brinda un panorama de la implementación de políticas públicas sustentadas en la alianza Estado-Sociedad Civil para garantizar el derecho a la educación en sectores vulnerables. En estos países se llevaron a cabo “programas puente” y “planes de terminalidad” para que adolescentes, jóvenes y adultos ingresen o re-ingresen a la educación media o finalicen secundaria. Desde una metodología cualitativa este autor comparó la alianza Estado-Sociedad Civil en la co-gestión del Programa Aulas Comunitarias (PAC, Uruguay) y el Plan de Finalización de Estudios Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs 2, Argentina), comprendiendo sus contribuciones y limitaciones a los procesos de inclusión educativa. Definiendo el estudio de la co-gestión como un ámbito relevante para indagar “procesamientos” y “formas efectivas de implementar las políticas”. Al respecto, señala que:

La co-gestión, condicionada por diseños político-institucionales y modos de organización, procesa y crea formas efectivas de la política, contribuyendo a alcanzar los resultados esperados...En tal sentido existirá aprendizaje organizacional en la medida en que éstas aumenten su espacio de acción para mejorar prácticas y resultados. Ello tendrá el desafío de situar en el centro de la gestión a los estudiantes y sus procesos de aprendizaje ya que la indagación realizada en esta investigación evidencia que determinadas formas del hacer (por ejemplo: contemplar lo “académico y lo social”) contribuyen a generar buenos resultados. (p. 7)

Conclusiones significativas y consecuentes con la necesidad de la consideración e implementación de la política inclusiva institucional que dé cuenta de unas prácticas y cultura a beneficio de los estudiantes, sus procesos de aprendizajes, ajustes, apoyos, entre otros aspectos en relación con el medio o contexto.

Finalmente, se suma a este marco de antecedentes el documento titulado *Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad* del Ministerio de Educación de Guatemala (2018), documento elaborado por la unidad de Educación Especial de la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE) del Ministerio de Educación, en el marco del Proyecto de Implementación de Políticas Públicas en Educación Especial para Personas con Retraso Mental en Guatemala, que contó con apoyo financiero de la Agencia de Cooperación Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI), el cual tiene como finalidad brindar oportunidades educativas con calidad, equidad y pertinencia a la población con necesidades educativas especiales. La construcción de este documento sirve como referente protocolario, dado que su realización se basa en las metas de Primaria completa y Reforma Educativa en el aula, contenidas en el Plan Nacional de Educación 2004-2007, y es coherente con la visión general de la transformación curricular.

Se concluye este abordaje a nivel internacional enfocado en Latinoamérica con la presentación de un estudio realizado por Sixto (2020), quien partió de la revisión de la “Ley de Inclusión Escolar” promulgada en 2015 en Chile, con el declarado propósito de transformar el modelo hacia uno basado en el bien público, y la justificación e instalación de esta política como un caso de transformación en un contexto altamente neoliberalizado.

Concordando con los planteamientos anteriores, ante las muestras de dificultad y tensiones de las políticas que, aunque en un principio tienen como finalidad transformar la educación, en este caso particular de Chile en medio de un contexto mercantilizado, promueve estructuras segregadoras, desde la postura del autor “con el riesgo de transformar a una velocidad insospechada a los establecimientos públicos en guetos, haciendo de esta Ley de Inclusión, una Inclusión «a la chilena»” (p. 18). Puntualiza que, aunque la puesta en marcha de estas políticas se presenta en aras del bien común, requieren un seguimiento cuyo propósito se vea reflejado en las prácticas. En conclusión, que la práctica dé cuenta del discurso que se establece o, en su defecto, presenta el lineamiento político (Sixto, 2020, p.18).

A continuación, se presenta una revisión a nivel nacional de posturas o referentes investigativos en torno a las políticas de educación inclusiva institucional, prácticas, cultura, responsabilidades alrededor de los miembros de la comunidad educativa, de otros agentes inmersos en el proceso y demás factores que en ello conciernen. Un análisis documental llevado a cabo por Guevara y Vélez (2020) para la construcción de un marco legal de la educación inclusiva, partiendo desde el contexto internacional hasta la revisión de los documentos disponibles en Colombia, evidencian que en Latinoamérica y la región caribeña “la escuela viene respaldándose a partir de nuevos paradigmas y premisas, procurando introducir otras formas de razonar, de trabajar y de convivir” (p.97).

El estudio favorece la reflexión sobre otros aspectos o problemáticas que tienen una implicación imperante en la educación inclusiva y que tal vez reducen los avances que se podrían o deberían tener en este ámbito para el país. Presenta cómo las barreras culturales y actitudinales están asociadas con comportamientos discriminatorios entre pares, familiares e integrantes del cuerpo docente, la ausencia de formación docente como referente indispensable para atender los

requerimientos particulares del alumnado, el requerimiento de la flexibilidad curricular y su incidencia en los sistemas de promoción y evaluación a partir de la educación inclusiva y, finalmente, la escases de recursos que favorezcan la atención a la diversidad o, en su defecto, el fortalecimiento de la escuela para la atención de los estudiantes (Guevara y Vélez, 2020).

Importante resaltar cómo para las autoras la efectividad de la inclusión escolar esta mediada por la integración y organización de las acciones escolares, sociales y de la comunidad como garantía para la inclusión y aceptación de la diversidad en el aula, en la medida en que se operacionalicen y realicen las debidas adaptaciones. Lo que requiere una postura clara y objetiva de intervención para todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, y el desarrollo de estrategias pedagógicas que favorezcan la participación, aceptación, reconocimiento y exaltación de las diferencias individuales.

Una investigación cualitativa realizada en el año 2015 a dos instituciones educativas, Colegio Bolivariano y Colegio Normal Superior del municipio de Caicedonia, Valle del Cauca, por Acosta et al. (2018), determina que, aunque las instituciones permiten el acceso a la población de personas con alteraciones a nivel sensorial y del habla, no se ofrece una educación inclusiva integral debido al incumplimiento de medidas como la asequibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad curricular, lo que se torna un obstáculo para el desarrollo de las capacidades de la población. Una forma más de reafirmar los procesos históricos de exclusión social de los que ha sido objeto la población con requerimientos, ajustes o apoyos para su participación efectiva y equitativa.

El estudio de corte descriptivo, de carácter sincrónico, en el que se privilegió la identificación y el análisis de las condiciones que ofrecían las instituciones, se fundamentó en el método cualitativo, utilizando técnicas de recolección de la información como la entrevista

semiestructurada, la observación no participante y la revisión documental, sumado a una rejilla de verificación para evaluar el estado de la infraestructura, considerando que la accesibilidad “permite a las personas participar en las actividades sociales y económicas para las que se ha concebido el entorno construido” (Acosta, 2018, p. 122), condiciones básicas dentro del entorno escolar requerido para una educación inclusiva integral.

Otros factores fundamentales por considerar dentro de la revisión de la literatura o lineamientos dentro de la política de educación inclusiva los plantean Posada y Duran (2017), en su estudio descriptivo con diseño mixto de tipo concurrente, que tuvo como objetivo indagar la percepción de los estudiantes, padres y profesores acerca de la cultura y prácticas inclusivas de una comunidad educativa, estableciendo las diferencias significativas en cada uno de los grupos.

Los resultados cuantitativos concluyen que no hay diferencias significativas en la percepción de los grupos sobre la cultura. Esta se desarrolla frecuentemente en la institución; sin embargo, frente a la movilización de los recursos y las prácticas, se establece que los padres de los niños con discapacidad perciben que pocas veces se llevan acciones concretas a favor del proceso educativo de sus hijos, asociado a estudios que afirman que son los padres los que generalmente presentan una percepción más negativa a cerca de las prácticas “debido a que reciben de manera más directa las consecuencias que se derivan de la falta de estas acciones” (Posada y Duran, 2017, p. 187).

En este punto, se considera necesario puntualizar cómo las diferentes investigaciones van presentando una exposición fundamental de los factores y su incidencia en los miembros de la comunidad educativa, que tienen injerencia en los procesos: la política va acompañando en su funcionamiento y propósito de unas prácticas y se ve reflejada en una cultura, siendo tan

necesario abordar al estudiantado como a la familia y al equipo de maestros en un ejercicio de interacción permanente que dará cuenta de las políticas en sus avances y desafíos.

Lo anterior guarda relación con los aspectos que presentan Beltrán et al (2015), a través de un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en nuestro país y las medidas adoptadas por España, por ser un país reconocido en la incorporación legislativa del principio de inclusión, presentando como resultados que, aunque Colombia ha avanzado en el reconocimiento de la educación inclusiva, tomando de referente para el establecimiento de sus lineamientos nacionales los postulados de organismos internacionales como la Unesco, la brecha sigue siendo significativa.

El ejercicio no está solo en la garantía del ingreso a las instituciones educativas, sino en la permanencia de los estudiantes, junto con las adaptaciones curriculares que respondan y atiendan los requerimientos de cada uno de ellos. Su efectividad requiere de un seguimiento a los procesos y la facultad para atender los que se ameriten desde las necesidades en relación con los objetivos que se tracen.

Lo que plantea o define la educación inclusiva como un proceso, que incluye, como lo expresa el estudio, la necesidad de incorporar un ejercicio de sensibilización social que favorezca el cambio en las estructuras de pensamiento o percepciones que den cabida a la interiorización de inteligencias múltiples, por ejemplo, y, con ello, los aportes a las posturas desde la atención a la diversidad (Beltrán et al., 2015). El estudio realizado a través del análisis comparativo se definió por categorías a partir de elementos claves identificados, estableciendo como fuentes de información documentos oficiales de los organismos que en cada país orientan el servicio educativo, así como la legislación nacional vigente.

En este mismo sentido, Parra (2011), sostiene que los alcances y desafíos de la educación inclusiva y equitativa deben evidenciarse en tres aspectos: el primero correspondiente a una interacción que genera respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales; el segundo, relacionado con la concepción de inclusión como un valor político de la sociedad civil en la lucha por el reconocimiento de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es la educación; y el tercero, desde el cual se considere la existencia de otros factores externos al estudiante como los sociales y políticos.

Estudio a estudio se sustentan las mismas posturas: existen las políticas o legislaciones, pero estas no se visualizan o materializan en las prácticas. Esto mismo se encuentra como resultado del proyecto de investigación *“Revisión de la legislación colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”*, desarrollado entre la oficina del Alto Comisionado en Colombia para los Derechos Humanos y el Grupo de Investigación (De las Casas), en aras de analizar el concepto de educación inclusiva como modelo jurídico contenido en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Al igual que el desarrollo del concepto de Educación Inclusiva desde tres perspectivas: su evolución histórica; su consagración internacional, desde la educación para todos, y la conceptualización y características del modelo mismo.

Finalmente, se describe el contenido de tres documentos cuyo diseño de políticas de inclusión educativa se enfatiza en población de niños o niñas en condición de discapacidad. El primero de estos es el trabajo de Beltrán et al (2015), documento de tesis de grado que planteó como meta general establecer la implementación de la Política de Inclusión Educativa de niños con discapacidad intelectual en la I.E.D Ciudad Bolívar Argentina.

Se trata de un antecedente que cumple dicha meta en tres momentos específicos: el primero, relacionado con la determinación de la orientación de la Política desde la normatividad que rige la inclusión para personas con discapacidad intelectual , en las categorías de inclusión y discapacidad, desde su relación político-pedagógico; el segundo, relacionado con el análisis de la Política Pública de Inclusión, desde la cual se describen los componentes de los planes de estudio del nivel Básica Primaria del colegio Ciudad Bolívar Argentina, con el determinar aquellos que no incorporan en su estructura los lineamientos de inclusión para personas con discapacidad intelectual. En la parte final las autoras describen los referentes conceptuales y la triangulación de datos, y las adecuaciones en los planes de estudio para la atención de niños y niñas con discapacidad intelectual. El principal aporte de este antecedente se centra en el reconocimiento de la necesidad de la inclusión en educación en estados de regímenes esencialmente democráticos. Al respecto, señalan lo siguiente:

En la actualidad, las dinámicas educativas tienden a la construcción de escenarios cada vez más democráticos, participativos e inclusivos, acentuando que la educación es uno de los derechos fundamentales del ser humano, esta debe ser garantizada por el Estado teniendo en cuenta la disponibilidad, acceso, calidad y permanencia; elementos que deben permitir la inclusión sin ningún tipo de discriminación (Beltrán et al., 2015, p. 41).

El siguiente antecedente es una tesis titulada *Apropiación de la política de inclusión por parte de los docentes de primer ciclo y su incidencia en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas regulares del colegio Alfonso López Pumarejo*, trabajo realizado por Dolly Viviana Mateus Guerrero (2016), que buscaba como meta general la identificación de la incidencia de la apropiación de la Política de inclusión por parte de

los docentes de primer ciclo en los procesos pedagógicos de los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva en las aulas regulares del Colegio Alfonso López Pumarejo.

La autora cumple con esta meta en tres momentos específicos: en el primero, describe el nivel de apropiación que los docentes tienen de la Política Educativa de Inclusión; en la segunda, realiza un reconocimiento de los factores que afectan la apropiación de la Política Educativa en cuanto a inclusión por parte de los docentes; en la parte final, determina la importancia de conocer y apropiarse de la política de inclusión con el fin de favorecer los procesos pedagógicos de los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva. Al respecto señala:

La Inclusión en Educación es una aspiración y preocupación de todos los sistemas educativos. Es una propuesta respaldada por organizaciones protectoras de los niños, niñas, jóvenes, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas ONU y por la misma sociedad (Mateus, 2016, p. 12).

La anterior recolección de antecedentes da cuenta de la evolución en clave de las políticas de educación inclusiva institucional y sus principales tendencias. Como principal tendencia se ha logrado identificar que el sistema de educación, a nivel general, en todos los países del mundo, viene reconociendo serias falencias estructurales, una de esta correspondiente a su potencial excluyente de niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, tanto por condiciones de discapacidad, como también por factores sociales, culturales, económicos, geográficos, entre otros. Lo anterior entra en consonancia con el trabajo de Acosta et al. (2018), para quienes las instituciones en la actualidad están diseñadas bajo un modelo que se aleja de la educación inclusiva integral, la cual se materializa en disminuidas medidas de asequibilidad, aceptabilidad y de adaptabilidad curricular, por ello, los autores lo refieren como un sistema educativo que

obstaculiza el acceso en términos de educación inclusiva desde una educación para todos, por ello lo consideran como un obstáculo para el desarrollo de las capacidades de la población.

Esta es una tendencia que reconoce Guevara y Vélez (2020) al afirmar que “la escuela viene respaldándose a partir de nuevos paradigmas y premisas, procurando introducir otras formas de razonar, de trabajar y de convivir” (p.97), y que coincide con lo señalado por Manghi y colaboradores (2020), al indicar que el mundo se encuentra de cara a un “cambio de paradigma fundamental que no ha sido reconocido como tal, dado el contexto contradictorio en que se instala” (p.18); tendencia que también es reconocida por Urrutia (2017) y por Dainez y Naranjo (2015), al referir que este tipo de políticas inclusivas están sujetas a tensiones e incertidumbres precisamente por las necesidades de cambio.

Otra tendencia surge del reconocimiento de la ausencia de la presencia del Estado, o presencia insuficiente del mismo, de cara a políticas que garanticen la educación a estas personas en condición de vulnerabilidad. Tal como lo refiere el trabajo de Peregalli (2020), esto requiere una alianza Estado-Sociedad Civil para garantizar el derecho a la educación en sectores vulnerables, y para lo cual sugieren el concepto de co-gestión como un ámbito para determinar dichas políticas.

Como antecedentes se ha considerado la inclusión del material producto de la *Colección Promover* trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad, una serie de seis cartillas que, en suma, abordan temáticas fundamentales para la atención educativa de la población con discapacidad. El propósito de esta colección es el siguiente:

La colección Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad, tiene por objetivo presentar un conjunto de orientaciones tendientes a promover el desarrollo integral, la participación activa y la promoción de los aprendizajes en el proyecto de vida de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, que favorezcan las trayectorias educativas completas desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2020, p. 5).

En cuanto a la cartilla titulada *Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo* (Ministerio de Educación, 2020a), esta brinda un marco general sobre la importancia de promover la permanencia de los estudiantes. Se presentan estrategias para favorecer dicha permanencia y desarrolla algunos aspectos del Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE); en cuanto a la cartilla denominada *Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva* (Ministerio de Educación, 2020b), tiene como propósito orientar en la transformación de los Establecimientos Educativos (EE) hacia una perspectiva de la inclusión y equidad en la educación, con énfasis en la población con discapacidad, presentando orientaciones dirigidas a secretarías de educación, directivos docentes, docentes, niños, niñas y adolescentes, familias y a toda la comunidad interesada, acordes con el Decreto 1421 de 2017.

Respecto a la cartilla denominada *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)* (MEN, 2020c), pretende caracterizar qué es y qué no es discapacidad, mediante el abordaje del concepto actual de discapacidad y la definición de cada una de las categorías de discapacidad reconocidas en Colombia. También expone la caracterización de algunas condiciones que pueden presentar

niñas, niños y adolescentes y que, sin ser discapacidad, también los pueden llevar a requerir apoyos y ajustes razonables (p. 9). Con relación a la cartilla denominada *Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS)* (Ministerio de Educación Nacional, 2020d), esta busca que las Escuelas Normales Superiores (ENS) se alineen a los marcos normativos en términos de promoción de acciones que garanticen la inclusión y equidad en la educación.

En cuanto a la cartilla titulada *Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes* (Ministerio de Educación Nacional, 2020e), el objetivo es ofrecer orientaciones y estrategias a directivos, docentes y docentes de área, de aula, de apoyo pedagógico y orientadores, en pro de favorecer la participación activa de las familias, particularmente de aquellos con alguna discapacidad, en el marco de la educación inclusiva.

En referencia a la cartilla titulada *Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva* (MEN, 2020f), esta presenta orientaciones y estrategias dirigidas a directivos docentes y docentes de área, de aula, de apoyo pedagógico y orientadores, con el fin de lograr la promoción de la participación activa de las familias en el proceso educativo de niñas, niños y adolescentes, específicamente de aquellos con alguna discapacidad, en el marco de la educación inclusiva. La anterior colección de cartillas representa un insumo no sólo para alcanzar la educación inclusiva y la atención educativa en la población con discapacidad, sino que extiende su alcance a todas las poblaciones, reconociendo y valorando su diversidad.

Finalmente se hace referencia al resultado del *Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación Todas y todos los estudiantes cuentan* (Unesco, 2019), el cual planteaba como meta general “construir un entendimiento común y un compromiso renovado para reforzar la inclusión en la educación entre los responsables de la formulación de políticas de educación, los profesionales de la educación, las organizaciones de la sociedad civil, las ONG, las agencias de las Naciones Unidas, los asociados para el desarrollo y el sector privado” (Unesco, 2019, p. 2), y desde el cual fue posible abrir una discusión formal sobre cuatro ejes específicos: el primero, relacionado con la necesidad de “formular y adoptar legislación y marcos normativos que sienten las bases para la inclusión y la equidad” (p. 4); el segundo, relacionado con la necesidad de “prestar apoyo educativo de calidad para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje” (p. 4); el tercero, orientado al desarrollo de los “enfoques generadores de entornos de aprendizaje inclusivos y adaptados para todos los estudiantes” (p. 5); y el cuarto, enfocado en la necesidad de “fomentar la cooperación y establecer alianzas multisectoriales para garantizar la inclusión y la equidad en la educación” (p. 5).

Las investigaciones incluidas como antecedentes confirman que la educación inclusiva, como una educación para todos los niños y niñas, es una pugna en desarrollo. Los trabajos involucrados confirman que este es un desafío que posiblemente derive en una transformación de los sistemas educativos, de los currículos para la formación, los cuales deberán diseñarse a partir del reconocimiento de la existencia de barreras culturales y actitudinales que conducen a acciones discriminatorias.

## 2.2. Contexto

Este estudio de caso se realizó desde los requerimientos de la Institución Educativa Número Once de Maicao, la Guajira, de carácter pública, adscrita a la entidad territorial certificada de la Secretaría de Educación de Maicao. Cuenta con dos sedes: el Carmen, que imparte los niveles de básica secundaria y media, y la sede Pilar Antonia Ojeda, con los niveles de transición y básica primaria, con una población total de 2025 estudiantes.

La propuesta está focalizada a la sede Pilar Antonia Ojeda, pues el foco de atención de la maestría es en desarrollo infantil y existe la necesidad de brindar a esta población un conjunto de herramientas que favorezcan el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, desde una política inclusiva y equitativa; sin embargo, al constituirse como una política estará orientada a nivel institucional independiente de sus sedes.

La sede objeto de intervención está ubicada en el barrio el Carmen, Municipio de Maicao, la Guajira, zona fronteriza con Venezuela. Cuenta con 15 aulas, sala de informática, tienda escolar, oficina de coordinación y de docente orientadora, batería sanitaria, cocina, comedor y patio. La atención está distribuida en dos jornadas: la mañana tiene 16 docentes, 4 aulas de Transición, 3 primeros, 3 segundos, 3 terceros y 3 cuartos; la tarde cuenta con 15 docentes para el grado primero, 3 segundos, 3 terceros, 3 cuartos y 5 quintos, una coordinadora por cada jornada, para un total de 31 docentes. La docente orientadora asiste dos días a la semana, en función de la atención de las necesidades desde el área de orientación escolar.

El nivel educativo de los docentes y directivos docentes corresponde a los grados de normalistas, pregrados en licenciaturas y profesionales, adscritos a la secretaría de educación municipal en calidad de nombramientos en propiedad, provisional y temporalidad, de condiciones socioeconómicas estrato dos.

La población está constituida por 524 estudiantes en la jornada de la mañana y 525 en la jornada de la tarde para un total de 1049 estudiantes. Las familias, en el marco de la propuesta, pertenecen a unas condiciones socioeconómicas de estrato 1 y 2, ubicados en su mayoría en tipos de familia monoparental, extensa y algunos cuantos nuclear, con un número significativo de estudiantes huérfanos en escenarios de violencia. Prevalece la actividad económica informal, dedicada al comercio, mototaxismo y oficios varios. Los estudiantes son pertenecientes a diversos grupos poblacionales como indígenas, afrocolombianos, migrantes venezolanos, en condiciones de discapacidad, problemas de aprendizaje, extraedad, y alteraciones de conducta entre otros.

La sede Pilar Antonia Ojeda, cuenta con un área construida de 1780 m<sup>2</sup> aproximadamente, un espacio reducido que implica la necesidad de realizar los recreos por grados (3 recreos en cada jornada), percibiéndose altos decibeles de ruido y, a su vez, otras consecuencias en el tema de convivencia y ambiente escolar. Se reconoce las condiciones críticas del espacio físico, el cual es inadecuado en términos de accesibilidad y disposición de recursos.

A nivel del departamento de La Guajira, y en especial a partir de la emisión del Decreto 1421 de 2017, la Administración temporal de la competencia de prestación del servicio de educación en el departamento, el distrito de Riohacha y los municipios de Maicao y Riohacha, iniciaron su plan de implementación progresivo partiendo de la caracterización de la población, en este caso de los estudiantes a través del registro en el Sistema Integrado de Matricula SIMAT (2019). A la fecha, dicho plan presenta una relación de 3022 estudiantes, de los cuales el 60% presenta discapacidad cognitiva en los municipios adscritos a la Administración temporal de los entes no certificados. En Maicao la relación es de 355 estudiantes distribuidos entre la zona urbana y la zona rural, igualmente con una prevalencia de estudiantes con discapacidad

cognitiva, de los cuales 66 estudiantes están vinculados a la Institución educativa Número Once de la cual es objeto este proyecto de investigación.

En la Institución el margen de estudiantes con discapacidad corresponde a un 45% de estudiantes con discapacidad cognitiva, un 10% con Trastorno del Espectro Autista y el resto de estudiantes entre las demás discapacidades. Es importante resaltar que esta caracterización está definida por un proceso de seguimiento que da cuenta de unos estudiantes con diagnóstico y seguimiento médico permanente, lo cual permite, oficialmente, el registro en el SIMAT; otros se encuentran en proceso de valoración de especialistas. Muchos, por situaciones económicas, no tienen facilidades para trasladarse a otras ciudades donde pueden hacer las evaluaciones médicas requeridas.

Dentro de este panorama no tan alentador en la mayoría de ocasiones, se encuentran estudiantes con diagnósticos desactualizados de hasta 3 años atrás, tratamientos médicos que fueron suspendidos debido a las condiciones mencionadas con anterioridad, a pesar de las condiciones de salud física, mental o psicológica crítica de los estudiantes. El área de orientación escolar se encuentra en proceso de toma de conciencia con los padres de familia que no realizan la gestión oportuna de atención médica para sus hijos, a lo que se le suma la situación actual de suspensión o limitación por parte de los padres de no seguir los tratamientos a raíz de la pandemia del Covid-19.

A nivel departamental, y en cada uno de los entes certificados, se encuentra un programa de educación inclusiva que, más allá del proceso de gestión municipal, adelanta acompañamiento a las instituciones en sus procesos de caracterización, talleres de formación de los cuales se puede destacar durante este tiempo de aislamiento social, un curso de enseñanza de lengua de señas colombiana de manera virtual, orientaciones sobre inclusión y equidad, capacidades o

talentos excepcionales, trastornos específicos del aprendizaje, entre otros, temas de igual importancia para la comunidad educativa.

A nivel institucional se vienen realizando formaciones en conjunto con el Instituto Nacional para Ciegos INCI, debido a la población con discapacidad visual, ceguera y baja visión. Los procesos adelantados con esta población han permitido la participación a nivel nacional e internacional por intermedio de la Unión Latinoamericana de Ciegos ULAC y el Concejo Internacional de Educadores de personas con discapacidad visual ICEVI Colombia.

La población migrante de nacionalidad venezolana ha sido un foco de atención en el ejercicio de educación inclusiva como propósito institucional, teniendo en cuenta todas las condiciones de xenofobia que, en términos generales, han estado marcando en estos últimos años. El año pasado la institución estuvo focalizada para el estudio y desarrollo de la estrategia de prevención a nivel nacional.

Como actividades en el ejercicio de implementación progresiva del decreto, la Institución Educativa Número Once se ha preocupado por adelantar su proceso de caracterización en conjunto de los padres de familia, el apoyo de la Secretaría de Salud y Educación, en la medida en que se ha requerido; igualmente se han dado varios talleres de formación y toma de conciencia a través del área de orientación escolar con maestros, equipo directivo y administrativo, haciendo, incluso, ajustes en su ficha de matrícula; sin embargo, no se cuenta con una política institucional de educación inclusiva que establezca los lineamientos para atender de manera oportuna y pertinente no sólo a los estudiantes en condición de discapacidad sino también, de manera equitativa, a los estudiantes desde su diversidad.

### **2.3. Problema de investigación**

El presente trabajo de investigación aborda, como categoría central de análisis, el diseño de la política de educación inclusiva como herramienta garante del desarrollo infantil de los estudiantes, la cual, según Beltrán y colaboradores (2015), es la principal herramienta suministrada por el Estado colombiano para garantizar el disfrute del proceso educativo en igualdad de condiciones a partir del principio de inclusión, fundamentalmente, pero considerando también la disponibilidad, acceso, calidad y permanencia.

Sin embargo, el solo diseño de una política pública de este tipo no representa efectos positivos en términos de inclusión, disponibilidad, acceso, calidad y permanencia, si las instituciones educativas, su cuerpo directivo y su cuerpo docente no asumen con responsabilidad acciones de apropiación e implementación. Estas acciones están amparadas por organizaciones protectoras de los niños, niñas, jóvenes, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO y la Organización de las Naciones Unidas ONU; sin embargo, la literatura da cuenta que la apropiación e implementación de dichas políticas en Colombia, las cuales fueron creadas originalmente en clave de los principios de equidad, de oportunidad, participación y reconocimiento a la diversidad y al potencial de aprendizaje, no han tenido una adecuada respuesta por parte de las instituciones educativas, desde su misma divulgación y apropiación de las directrices (Mateus, 2016)

Cada día ingresan más Estudiantes con Discapacidad Cognitiva EcDC a las aulas regulares en las instituciones educativas y cada vez es menos la formación que los docentes de estas aulas reciben para la atención adecuada de esta población. De estas políticas se conoce lo básico, pero no lo

suficiente para realizar adecuaciones estructurales específicas, de currículo y evaluación coherentes con los diferentes ritmos y procesos de aprendizaje (Mateus, 2016, p. 12-13).

La Guajira se caracteriza por ser un departamento multicultural y multiétnico donde cada institución de acuerdo con su ubicación en el territorio posee características particulares que conllevan la consideración de otros factores asociados al aprendizaje porque inciden significativamente el alcance de las metas propuestas desde el sistema de educación. Factores asociados a la presencia de estudiantes con discapacidad, alteraciones en el aprendizaje, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, talentos excepcionales, estudiantes habitantes de frontera, población indígena y libanesa, especialmente en el Municipio de Maicao, lugar donde se ubica la Institución Educativa sujeto de este proyecto de investigación; una diversidad en el aula y un solo diseño curricular para la atención a los estudiantes.

El Decreto 1421 de 2017 brinda orientaciones para una atención educativa y de calidad a los estudiantes; sin embargo, a pesar de lo esperado con la reglamentación de los 5 años para su implementación progresiva, a la fecha sólo se ha logrado un avance en ejercicios de toma de conciencia en los maestros en cuanto a la responsabilidad y deber ser de las acciones en consecución con los planteamientos del Decreto.

A nivel institucional no se cuenta con una política de educación inclusiva que respalden las prácticas, los ajustes o flexibilidad curricular como algo estandarizado al que los miembros de la comunidad deban seguir; una ruta más allá de lo que se considere debe hacerse desde el área de orientación escolar, sobre todo cuando sólo hay una persona encargada en esta dependencia para un total de 2025 estudiantes distribuidos del nivel de transición a básica secundaria y media.

Por lineamientos desde el Ministerio de Educación Nacional, y dando respuesta a la diversidad de estudiantes en las aulas, se hace necesario el análisis de los componentes inmersos en la política junto con la participación de los diferentes miembros de la comunidad y, a partir de allí, disertar sobre las barreras y necesidades de los estudiantes que se tornan, principalmente, alrededor de la población con discapacidad visual, cognitiva y trastorno del espectro autista, entre otros factores que repercuten negativamente cuando, en los documentos institucionales, no reposan parámetros de atención que funcionen como un referente para el maestro que ingresa nuevo a la institución.

Este es otro factor relevante: al ser una institución de carácter público, se presenta rotación de maestros por el tipo de contratación, lo que no favorece los procesos, aunque estos sólo involucren un ejercicio de interacción asertiva con los estudiantes. El establecimiento de una ruta permitiría que, a pesar de este tipo de situaciones, se ofrezca una garantía en la atención a los estudiantes.

#### **2.4. Justificación**

El presente diseño de la política de educación inclusiva para niños y niñas de la institución educativa de la ciudad de Maicao es un trabajo que se justifica principalmente en las expectativas internacionales de la intervención de las escuelas en cuanto a las políticas de inclusión educativa y equitativa. Se justifica, por ejemplo, en una dinámica alineada a los regímenes democráticos latinoamericanos, desde los cuales se reconoce que la inclusión ciudadana es un derecho irrenunciable en el cual la educación debe ser prioridad.

Se sustenta, además, en los avances normativos internacionales que buscan positivar los beneficios educativos y sociales de la inclusión, que se manifiesta en diferentes documentos que, a modo de conferencias, acuerdos y tratados internacionales, han sido apropiados por Colombia.

(...) por ofrecer una acogida y respuesta educativa a todos los estudiantes sin importar sus características personales, psicológicas o sociales; estos cambios en la conceptualización de la atención a estudiantes discapacitados se dan en medio del surgimiento de Conferencias, acuerdos y tratados internacionales tales como la Declaración Mundial sobre Educación para todos en Jomtien (Tailandia) en marzo 1990, en la cual se fijan objetivos y condiciones necesarias para asegurar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; la Declaración Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE): acceso y calidad, llevada a cabo en Salamanca (España) en Junio de 1994, la cual presenta principios, política y prácticas para la atención de NEE y para conseguir una escuela que responda a los ritmos de aprendizaje de cada estudiantes y el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar (Senegal) en abril del 2000 y en el cual se fija el marco de acción para lograr el acceso y la equidad de todos y todas las personas a una educación de calidad (Mateus, 2016, p. 31).

Adicionalmente, en el contexto nacional, el trabajo se justifica en el surgimiento del Decreto 1421 de 2017, que da cuenta de las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y la participación en eventos formativos correspondientes. La institución inicia un reconocimiento de la población existente en condiciones de discapacidad y otros factores asociados al desarrollo infantil y el aprendizaje de los estudiantes, que dan cuenta de la necesidad de encaminar procesos educativos que favorezcan la transición armónica de los estudiantes y la sana convivencia escolar.

Durante el plan de implementación progresiva del decreto 1421, se parte de la iniciación en la realización de los Planes Individual de Ajustes Razonables (PIAR), se develan diferentes factores requeridos para orientar la institución hacia una cultura de educación inclusiva, que van desde la atención a la diversidad, con la participación de los actores que en ella intervienen, y los ajustes en los documentos institucionales, una ruta de atención necesaria que permita la atención oportuna, pero también la valoración, seguimiento y ajustes necesarios en el proceso.

El ejercicio se inicia con una toma de conciencia por parte de la docente orientadora, en el que observa, en primera instancia, barreras actitudinales de los docentes hacia los procesos de inclusión, manifestando estas necesidades de formación docente específica sobre los componentes asociados a la educación inclusiva; así mismo, algunos evidencian altos niveles de desinterés por el desarrollo de estos procesos, basando sus argumentos en las condiciones del contexto, como hacinamiento, debilitamiento de la planta física y escasez de recursos didácticos y/o tecnológicos para realizar una atención diferenciada en el aula, considerados como indispensables para la verdadera educación inclusiva, a partir de sus convicciones propias en relación a los paradigmas frente a la atención equitativa y de calidad de los estudiantes.

Desde el referente familiar, y desde la caracterización que partió con la población de estudiantes valorados por los maestros con posible condición de discapacidad, algunos con existencia de historias médicas prescritas, se observa por parte de los padres de familia la falta de información y conocimiento de los derechos y deberes de sus hijos y, de ellos, en relación a la atención oportuna ante las entidades de salud, del debido acompañamiento escolar, de la necesidad de actividades extracurriculares que estimulen su interés hacia el reconocimiento y fortalecimiento de sus capacidades existentes. En este sentido, la familia asume que la escuela es

un lugar para el cuidado de los niños, mientras ellos se pueden dedicar a otras actividades y no como un escenario para la formación y aprendizaje de sus hijos.

Por parte de la comunidad, haciendo referencia al trabajo interinstitucional, se evidencia demora en la asignación de citas médicas, las remisiones son tardías, algunas direccionadas a otras ciudades, lo que disminuye la posibilidad de atención y seguimiento del proceso por parte de los padres de familia al no contar con los recursos económicos. De igual forma, ocurre en las situaciones en las que los padres no atienden las orientaciones de la escuela, los casos son remitidos directamente a las entidades de salud, secretarías de salud, e ICBF, pero la atención y respuesta no es oportuna.

Una evidencia de la inexistencia de políticas institucionales inclusivas que presenten lineamientos a seguir desde los componentes del proceso en términos de políticas, cultura y prácticas inclusivas para el fortalecimiento del ejercicio de enseñanza aprendizaje en torno a las capacidades de los estudiantes. Se hace urgente un cambio en la noción educativa, pasar de la limitación a la noción de capacidades. Ya lo expresa Moreno (2010) desde la teoría de Nussbaum: enfocarse en “modos de realización de una vida con dignidad humana, que no necesariamente son los típicamente reconocidos por la sociedad mayoritaria (..) Que también conciben formas distintas para realizarse plenamente a partir de distintas opciones, rutas, maneras, escenarios y oportunidades” (p.33).

Los efectos de la inexistencia de políticas quedan evidenciados en la vulneración de los derechos de los estudiantes al enfrentarse a una educación sin estrategias de atención diferenciada, al recibir, en ocasiones, un trato indiscriminado y al no ser reconocidos como un grupo poblacional con características personales, académicas y de contextos particulares, generando apatía y deserción escolar ante la falta de flexibilización escolar, entre otros factores.

En los documentos institucionales no existe una ruta que aporte orientaciones al docente para realizar una valoración pedagógica acorde a un modelo de educación inclusiva ni pasos a seguir frente a la flexibilización curricular o evaluación formativa correspondiente.

Aunque durante las jornadas pedagógicas se abran los espacios para disertar sobre algunas situaciones particulares de estudiantes o sobre maneras de abordarlos, en la mayoría de las ocasiones el docente asume la postura de ayudarlo “dejándolo pasar” o asignando una nota mínima aprobatoria, que no establecen una estrategia justa y pedagógica que le brinde una real oportunidad de participación al estudiante y que éste, a su vez, se vea motivado a ser parte activa del grupo al que pertenece.

Se reconoce el empeño y dedicación de algunos docentes para apoyar a los estudiantes; sin embargo, se plantea la necesidad de revisar y proponer unas directrices enfocadas en la construcción institucional de políticas con fundamentos teóricos ajustados a las necesidades del contexto de los estudiantes, respondiendo al fortalecimiento de sus capacidades y posibilidades y no a un “simple” dejar avanzar en grado como método de ayuda. El proceso estaría enfocado en las políticas desde los ajustes en los documentos institucionales, PEI, plan de estudios, sistema de evaluación y manual de convivencia. La cultura, en cuanto a los ejercicios de toma de conciencia, y, finalmente, las prácticas inclusivas, en relación con la actividad pedagógica y prácticas de aula, en aras de promover ambientes de aprendizajes inclusivos.

## **2.5. Pregunta de investigación**

¿Cómo diseñar una política de educación inclusiva para garantizar el desarrollo infantil de los niños en la Institución Educativa Número Once del municipio de Maicao?

## **2.6. Objetivos**

### **2.6.1. *Objetivo general***

Diseñar la política de educación inclusiva para garantizar el desarrollo infantil de los niños en la Institución Educativa Número Once del municipio de Maicao.

### **2.6.2. *Objetivos específicos***

- Describir la situación actual de inclusión de niños y niñas en la Institución Educativa Número Once de Maicao, la Guajira.
- Caracterizar el proceso de implementación del Decreto 1421 de 2017 junto a los requerimientos de educación inclusiva, atención equitativa y de calidad en los niños y niñas de la Institución Educativa Número Once de Maicao, la Guajira.
- Determinar las líneas de acción que garanticen la inclusión de niños y niñas en la Institución Educativa Número Once de Maicao, la Guajira.

### **3. Marco normativo**

El planteamiento de la construcción de una política educativa institucional de educación inclusiva y equitativa, requiere del estudio de los referentes básicos articulados y establecidos en un ejercicio continuo y dinámico, a través del tiempo, por organismos internacionales y nacionales, traducidos en normas, declaraciones y acuerdos internacionales que sustentan la expresión, el derecho al desarrollo y la participación de las personas niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos con y sin discapacidad.

A partir del año 2011, Colombia se suscribió a la convención sobre derechos de personas con discapacidad, aunque ya antes presentaba lineamientos nacionales que daban cuenta, a partir de la Constitución Política de 1991, de la importancia del reconocimiento ante la necesidad de promover y garantizar condiciones de igualdad, protección y atención a las personas con discapacidad. El recorrido se inicia con la normativa internacional, para luego presentar los postulados nacionales.

#### **3.1. Normativa internacional**

A nivel internacional los fundamentos políticos parten de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, un acuerdo internacional sobre el reconocimiento y protección de los derechos humanos de todas las personas, desde una perspectiva integral, sin distinción de raza, credo, género, lengua o cualquier condición. Seguido a la Declaración, en 1966 se realiza el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, estableciendo que aún en tiempos de restricciones económicas graves, los estados deben proteger los derechos de los más vulnerables, entre estos el derecho a la educación, con programas de bajo costo (ONU, 1966).

En 1988 el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador, en el artículo 13, promueve el derecho a la educación de toda persona, desde una perspectiva de personalidad humana, dignidad, respeto a los derechos, justicia y paz (ONU, 1988).

Para el año 1989 a través del Convenio N°169 OIT, relativo a los pueblos indígenas y tribales en los países independientes, se reconoce la necesaria protección de los derechos de los pueblos indígenas debido a las condiciones de discriminación y presiones de que son objeto sus territorios por actividades relacionadas con el modelo de desarrollo al igual que el respeto a las formas de vida, el derecho sobre las tierras y recursos naturales (OIT, 2014).

Se marca la historia, en 1990, con la exigencia a los estados para una educación al alcance de todos, que propicie la participación desde una educación de calidad, reconociendo la importancia de las familias a través de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) en la Conferencia de Jomtien. En 1994, durante la Declaración de Salamanca, se define el marco en el que se establece esa Educación Para Todos (EPT) bajo el enfoque de educación integradora; dando un paso importante, en el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, encuentro que favorece la reafirmación del derecho de niños, jóvenes y adultos a la educación, desde un nuevo enfoque basado en el derecho de los seres humanos a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y que le brinde oportunidades tanto para aprender a asimilar conocimientos como para hacer y ser.

Con la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2007, se puntualiza el derecho que tienen las personas con discapacidad, sin importar su edad, a acceder a un sistema educativo inclusivo en todos sus niveles y modalidades, y a no ser excluidos de la educación en razón a su discapacidad. En el 2009, con

las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación de la UNESCO, Se amplía la interpretación del concepto educación inclusiva, como un proceso para transformar los escenarios educativos en espacios donde se acepta y apoya la diversidad y se construye equidad social.

Continúan los avances desde los diferentes organismos internaciones en pro de lograr la igualdad educativa y superación de toda forma de discriminación, planteada como la meta General Segunda de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación: Metas Educativas 2021 “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, con la implementación de estrategias que garantizaran la integración de minorías étnicas, pueblos originarios, estudiantes de zonas urbanas marginales o rurales y estudiantes con necesidades educativas especiales a las escuelas comunes, por medio de la adaptación de la infraestructura, el currículo y los métodos de enseñanza.

Este recorrido histórico a nivel internacional se complementa con el Foro Mundial sobre la Educación, Declaración de Incheon del año 2015, donde se reafirman los objetivos del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, y constituye el compromiso histórico de países y organizaciones firmantes para alcanzarlos, mediante la implementación de acciones audaces e innovadoras que configuren una nueva visión de la educación al 2030: “hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.

Finalmente se contempla en este apartado el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y Todos los estudiantes cuentan”, celebrado en Cali – Colombia en 2019 por la UNESCO, a los 25 años del aniversario de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, con el propósito de avanzar en la agenda 2030 y sus objetivos de

desarrollo sostenibles, reflexionando sobre aspectos como: la promoción de la legislación, las políticas, programas y prácticas inclusivas, la puesta en marcha de los principios en aras de garantizar entornos inclusivos de aprendizaje, desafíos y estrategias para superar las barreras persistentes en la población vulnerable y los progresos realizados durante los diferentes periodos y/o etapas de transición y transformación desde lo social, económico y digital.

Dentro de las principales conclusiones se destacan: 1. “La Declaración de Salamanca favoreció la inclusión de los estudiantes con discapacidad”. 2. Uno de los retos es “asumir una perspectiva inclusiva que reconozca la diversidad como una cualidad humana transversal”. 3. “La visión comprehensiva de la inclusión revela la noción de interseccionalidad reconociendo la magnitud de las transformaciones a nivel educativo, social y cultural”. 4. Apoyar el profesorado para abordar el desafío de la inclusión. Y 5. Se debe promover la participación y el empoderamiento de los niños, niñas y jóvenes.

Como recomendaciones finales se señalan: 1. “Avanzar en el legado de Salamanca requiere del fortalecimiento del dialogo y la reflexión de la comunidad internacional”. 2. “Fortalecer la educación desde la perspectiva de la inclusión y la equidad requiere una comprensión de los desafíos de estos tiempos”. Y 3. “Favorecer la participación de los actores educativos en el diseño, implementación y monitoreo de las políticas ... para transformar sus escuelas y comunidades es fundamental para crear políticas y prácticas de inclusión y equidad en educación”

A continuación, los lineamientos nacionales a la fecha, cuyo estudio devela un proceso que, año tras año, evento tras evento, ha tenido grandes avances en términos de políticas, pero que los mismos antecedentes evidencian prácticas y cultura que, en algunos casos, no dan cuenta

de ello, pero no en lo referente a la legislación sino sobre las formas en que estas son asumidas, la falta de materialización y/o la gestión a nivel institucional.

### **3.2. Normativa nacional**

Los referentes a nivel nacional parten de la Constitución Política de Colombia de 1991, de la cual se hizo referencia al inicio del marco normativo presentado. En el mismo año se establece la Ley 21 de 1991, aprobando el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª reunión de la Conferencia General de la OIT en Ginebra 1989. Más adelante, en 1993, se formula la Ley 70, donde el MEN dispone la formulación y ejecución de una política etnoeducativa para las comunidades negras y la creación de una comisión pedagógica.

Al año siguiente se define la Ley General de Educación de 1994. El Título III de esta ley, *Modalidades de atención educativa a poblaciones*, presenta la educación para adultos, autorizando la validación de conocimientos, experiencias y prácticas sin la exigencia de haber cursado los grados de escolaridad. Establece los programas semipresenciales para adultos y anuncia el fomento de programas de educación no formal, hoy educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Del año 1994 a 2010 se presentan la Ley 152 de 1994, el Decreto 804, 2248 y 2249 de 1995, Decreto 1397 de 1996, el Decreto 1122 de 1998, la Ley 725 de 2001, la Ley 1151 de 2007, los Decretos 2046 y 4181 de 2007, el Decreto 3770 de 2008, y el Decreto 2957 de 2010, orientados hacia la conformación de comisiones a favor de las comunidades negras, los territorios indígenas y reglamentaciones para la atención educativa a grupos étnicos, entre otras participaciones a nivel nacional nunca presentadas, como el desarrollo de la cátedra de estudios

Afrocolombianos, la definición de un día nacional, la reglamentación de manera transitoria de la contratación de la administración de la atención educativa para las entidades territoriales certificadas, todo un marco normativo para la protección integral de los derechos de los grupos étnicos.

Se avanza en términos del establecimiento de regímenes especiales, criterios de adaptabilidad en el sistema de educación para jóvenes acorde a sus condiciones socio económicas en promoción de sus derechos fundamentales. Del año 2010 al 2016 se reitera en diferentes Sentencias, como las T-755, T-592 y T-008, lo que muestra el interés de los diferentes gobiernos de turno, bajo la gestión de dirigentes o líderes de dichas comunidades, a favor del restablecimiento de derechos, la obtención de beneficios a favor de las minorías y la representación de cada uno, dentro de la estructura u organización política, económica, social y educativa de orden nacional.

Con respecto a la atención educativa para personas con discapacidad, la reglamentación o lineamientos políticos parte del Decreto 2082 de 1996, seguido de la Ley 361 de 1997, donde se definen los mecanismos de integración social de las personas con limitaciones. En 2003 la Resolución 2565 establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a personas con necesidades educativas especiales y, en 2007, se regula el Sistema Nacional de Discapacidad, donde las entidades territoriales deben realizar la incorporación a sus planes de desarrollo, haciendo posible el acceso y la permanencia en entornos educativos protectores.

Con el Decreto 366 de 2009 se reglamenta el servicio pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, estableciéndose el rol del personal de apoyo encargado de atender a esta población. En 2011, Colombia se suscribe a la

convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, situándose en el número cien de la lista.

A través de la Ley 1618 se establece, en el año 2013, las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad y, en el 2015, bajo el Decreto 1075, se compila la normativa referida a la educación inclusiva, particularmente en los Decretos 2082 de 1996 y 36 de 2009. Como último referente legislativo se encuentra vigente el Decreto 1421 de 2017, el cual reglamenta la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, principalmente en cuanto a los aspectos de accesibilidad, permanencia y calidad, de tal forma que los estudiantes puedan transitar por la educación desde preescolar hasta la educación superior. Este decreto cuenta como soporte el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional del 2017.

## **4. Marco conceptual**

Participación, accesibilidad, ajustes, apoyo, desarrollo, capacidades, entre más aspectos o constructos teóricos que fundamentan la educación inclusiva y equitativa promovida a través de los diferentes organismos a nivel nacional e internacional, sucesos históricos que marcan la evolución en un proceso que, por medio de diferentes eventos y legislaciones, presenta pautas o lineamientos a considerarse como componentes indispensables en la estructuración de políticas de educación inclusiva institucional.

A continuación, se presenta un marco conceptual establecido desde los lineamientos generales de orden internacional, al igual que desde las políticas, para, posteriormente, realizar un planteamiento de los conceptos, teorías, enfoques y demás elementos, como una ruta de orientación básica para las instituciones en su ejercicio de implementación progresiva desde la perspectiva de educación inclusiva.

### **4.1. Objetivo de Desarrollo Sostenible**

Planteado a partir del significado de la educación para el desarrollo humano como tema incluido en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (2015), en cuyo objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número 4, tiene como finalidad garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En sus metas pretende asegurar que todas las niñas y niños tengan accesos a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria, entre otros aspectos relacionados con la importancia de las maneras de

acceso e incorporación, la formación del profesorado, atención a las condiciones logísticas, como aspectos fundamentales en la consolidación del cumplimiento de este y otros objetivos.

#### **4.2. Enfoque de derechos humanos**

Se hace necesario detenerse y considerar el tercer objetivo planteado por la Comisión Interamericana en su Plan Estratégico 2017 – 2021 relacionado con “promover la democracia, la dignidad humana, la igualdad, la justicia y las libertades fundamentales a partir de una contribución activa para el fortalecimiento de la institucionalidad y políticas públicas con enfoque de derechos humanos de los Estados (...)” (2019, p. 19). Como una forma de justificar la relevancia del desarrollo de una política institucional de educación inclusiva a partir del enfoque de derechos humanos para el fortalecimiento de las capacidades.

De acuerdo con las Naciones Unidas (2006), los derechos humanos son “garantías jurídicas universales que protegen a los individuos y los grupos contra acciones y omisiones que interfieren con las libertades y los derechos fundamentales y con la dignidad humana” (p.1). El área educativa y, directamente, en las instituciones, se debe ser veedora de su cumplimiento en conjunto con los demás organismos a favor de la niñez.

Alarcón (2014), plantea que Colombia, a pesar de los avances en términos de protección de los derechos de las personas con o en situaciones de discapacidad (PcD), en cuanto al enfoque de derechos planteados por las Naciones Unidas, presenta grandes retos: aunque hay una mayor identificación de personas con discapacidad desde los ámbitos sociales y culturales, se presentan aspectos que “limitan tanto la integración social como la situación socioeconómica de las PcD, entre los cuales se resaltan la no aceptación a la diferencia, el desconocimiento de lo que es la discapacidad y las actitudes de discriminación” (p.13).

Este autor enfatiza que se requiere de 4 enfoques para un abordaje transversal como son:

1. El enfoque de derechos, reconociéndoles su condición de personas titulares de derechos;
2. El enfoque diferencial, aplicando su propia diversidad con mirada de género, etnia e identidad cultural, discapacidad o ciclo vital;
3. El enfoque territorial, aplicando la multi-dimensionalidad (económica, social, política, ambiental y cultural) de sus espacios; y
4. El enfoque de desarrollo humano, que busca expandir las libertades humanas a partir de la expansión de las opciones que las personas tienen para vivir.

Expresa que Colombia cuenta con lineamientos normativos y políticos para una real protección de derechos a las personas con discapacidad, solo falta una participación desde el seguimiento a la política para que en la realidad se dé cuenta de ello. En ese sentido “Debemos asumir la responsabilidad social de que la protección y garantía de los derechos de las PcD son una obligación del Estado, de ellas mismas y sus familias, pero también de la academia y de todos como comunidad” (Alarcón, 2012.p.15). El Ministerio de Educación Nacional (2017) determina que el sistema educativo puede: “flexibilizar condiciones administrativas y pedagógicas, en pro de garantizar el derecho a la educación (...) un derecho que aporte a su proyecto de vida y que les permita adquirir conocimientos y habilidades indispensables para la vida en sociedad” (p.18).

#### **4.3. Enfoque atención a la diversidad**

Colombia, y en especial La Guajira, se caracterizan por ser multiétnicos y multiculturales, y el Municipio de Maicao, en particular, por tener habitantes de diferentes culturas, entre ellas, libaneses, habitantes de frontera, afrocolombianos y, en especial, indígenas. Por lo anterior,

estamos convocados, como sector educativo, a velar por el reconocimiento de una cultura educativa desde la atención a la diversidad fundamentado en los principios de la Unesco, donde:

Educar “en y para la diversidad” consiste en un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desde donde se desarrollan nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia. A su vez, la percepción y la vivencia de la diversidad nos permite construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros, es decir, hace posible “aprender a ser” (2008, p.11-12).

Planteado como una responsabilidad y compromiso de todo el sistema educativo, desde el ámbito de enfoques homogéneos, en el que todos tienen los mismos derechos bajo una atención diferenciada con relación a la diversidad de necesidades, capacidades e intereses; un sistema de oferta educativa con un currículo flexible, entre estos, una serie de acciones afirmativas que permitan el desarrollo y los aprendizajes de los estudiantes.

#### **4.4. Enfoque diferencial**

En cuanto al enfoque diferencial, la Presidencia de la República (2013) lo relaciona con el derecho a la igualdad:

(...) este constituye un desarrollo específico del derecho a la igualdad, según el cual individuos o grupos humanos en situaciones similares, deben ser tratados de forma igual, y aquellos individuos o grupos en situaciones distintas, deben ser tratados de manera distinta, en relación proporcional a dicha diferencia. Este enfoque reconoce las diferencias de género, identidad sexual, etnia, edad y situación de salud, las cuales expresan, fundamentalmente, asimetrías en las relaciones de poder entre sujetos y colectivos que significan exclusión y discriminación para unos y ejercicio de

dominación para otros, tanto al interior de cada categoría de diferenciación como en la combinación entre ellas (p. 18-19).

Dado lo anterior, se entiende que la referencia a un enfoque diferencia obliga, en el marco del diseño de una política de este tipo, a dirigirse a los individuos o grupos humanos que, luego del diagnóstico inicial, sean percibidos como históricamente excluidos por su participación o por modo de vida, debido a la pertenencia a un grupo étnico, identidad de género, orientación sexual, ciclo vital y/o como, lo es en este caso, en condición de discapacidad (Presidencia de la Republica, 2013).

Por su parte, la Presidencia de la República, en su *Estrategia nacional para la garantía de los derechos humanos* (Presidencia de la Republica, 2013) ha determinado que la implementación del Enfoque Diferencial implica, dentro de una política pública, cinco condiciones:

- Identificación de pautas y prácticas discriminatorias para un grupo determinado
- Visibilización de vacíos y riesgos en garantía de derechos
- Diseño de herramientas de solución diferenciadas
- Participación efectiva y equitativa
- Planeación y ejecución de medidas afirmativas soportadas en caracterizaciones sistemáticas

#### **4.5. Enfoque de capacidades o del desarrollo humano**

Nussbaum (2012), lo presenta como el “enfoque del desarrollo humano” o “enfoque de la capacidad” o “de las capacidades”, apareciendo combinado en varias ocasiones; el primero está

relacionado con la Oficina de Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas, y el segundo dentro del programa político económico que Amartya Sen propone en sus trabajos sobre desarrollo y libertad y sobre la desigualdad y el desarrollo.

Amartya Sen (2009) considera que el desarrollo, bajo este enfoque, representa la determinación de acciones efectivas, de cara a la libertad, lo cual se logra mediante la eliminación de barreras que la coartan, barreras como la pobreza, la cultura, o la ubicación geográfica.

Desde que el concepto fue reelaborado con base en el enfoque de las capacidades propuesto por Amartya Sen, este fue adoptado y difundido por las Naciones Unidas a través del PNUD como un mecanismo alternativo por medio del cual se ha pretendido hacer frente a la visión dominante del desarrollo, que por lo general es la que se ha difundido a través de las instituciones financieras internacionales (Ruiz, 2019, p. 115).

El enfoque de desarrollo humano y calidad de vida ha sido abordado por Vergara (2009) indicando que “el desarrollo humano es el proceso mediante el cual el ser biológico trasciende hacia el ser social y cultural” (p. 381), un tipo de desarrollo desde el cual el ser humano realiza y alcanza con su potencial biológico social y cultural, consolidándose a sí mismo como el principal actor de su desarrollo, todo a partir del reconocimiento de sí mismo y su potencial pero también desde el otro y su potencial de desarrollo.

Un concepto tan amplio como el desarrollo humano se puede tratar de operacionalizar a partir de la Calidad de Vida; con este concepto se hace alusión a la forma y condiciones de vida en las que se desarrolla una persona, esto es, a la satisfacción experimentada por la persona con dichas condiciones vitales, y a la combinación de componentes objetivos y subjetivos que están

ponderados por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales (Vergara et al, 2009, p. 382).

Nussbaum (2012), por su parte, aborda el enfoque del desarrollo humano y calidad de vida mencionándolo como el enfoque de “las capacidades” como: “Una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica” (p.38), bajo la premisa ¿Qué es capaz de hacer y de ser cada persona?, cuestionándose sobre las oportunidades disponibles para cada ser humano y no solamente por el bienestar o medio total. Este enfoque presenta las siguientes características: 1. Centrado en la elección y la libertad; 2. Pluralista en cuanto a valores; 3. Se ocupa de la injusticia y las desigualdades sociales arraigadas; y 4. Asigna una tarea urgente al estado y a las políticas públicas.

Las capacidades son concebidas como el: “Conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar (...) la capacidad de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamiento que le resulta factible alcanzar” (Nussbaum, 2012, p.40).

Así, dos enfoques fundamentales son el de Derechos y el de las Capacidades, con unos principios estructurales claros y definidos que puntualizan en dimensiones de la persona más allá de cualquier limitación que pueda presentar. Una carta de navegación para llevar a cabo ajustes y seguimiento ante la responsabilidad imperante de las instituciones educativas por velar por los derechos a la atención inclusiva y equitativa. A estos se le suma el enfoque de atención a la diversidad, el intersectorial, el territorial, el de género, y el de cuidado y autocuidado.

#### 4.6. Inclusión y equidad

La inclusión, para la UNESCO (2017), “es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (p.13). La equidad “consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de las y los estudiantes se considere de igual importancia” (p.13). En los postulados del Documento de orientaciones del MEN (2017), la inclusión responde al:

- Llamado que se hace desde la Declaración Universal de Derechos Humanos
- Es un proceso, no un resultado
- Supone la participación efectiva y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes
- La inclusión exige la identificación y la eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa.

Acorde al plan de implementación progresiva del Decreto 1421 de 2017, las instituciones deben realizar sus caracterizaciones y, posteriormente, elaborar sus planes de ajustes razonables, considerando la definición de educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación (...) en un ambiente de aprendizaje común (...) y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y ajustes razonables requeridos en su proceso educativo. (Decreto 1421, 2017, p.5)

Al igual que los principios que promuevan la calidad de la educación inclusiva como:

- **Equidad:** relacionado con el concepto de justicia social en pro de asegurar a todas las personas las condiciones de vida dignas e igualitarias. Significa reconocer que cada

uno tiene posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos.

- ***Pertinencia***: Significa responder a necesidades y expectativas del estudiante, ubicándose en sus contextos personales, ya sea desde los niveles o desde las modalidades. Implica el reconocimiento de las condiciones o situaciones propias de los estudiantes para atenderlos desde sus especificidades y responder a las necesidades y expectativas de los entornos, sean estos sociales, productivos o familiares.
- ***Accesibilidad***: es la característica que permite que los entornos, los productos y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas para conseguir, de forma plena, los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura. En el marco de la educación se vincula con aspectos como: materiales accesibles, diseño curricular, estrategias, medios y materiales, políticas de acceso y de información.
- ***Flexibilidad***: se presenta como un principio estratégico, en sus diferentes expresiones: académica, curricular, pedagógica, administrativa y de gestión. Implica a quien aprende y enseña. Abarca puntos de vista institucionales e interinstitucionales.
- ***Participación***: considerado como fundamento y fin del mismo proceso inclusivo, presentándose como un reflejo de los demás principios, donde intervienen procesos democráticos en la toma de decisiones de los diferentes actores. Está asociada, de forma inherente, al aprendizaje.

Dentro de los instrumentos que permiten la medición de la situación actual de la inclusión educativa se encuentra el *Índice de inclusión* desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000), instrumento diseñado con el fin de proporcionar un recurso introspectivo a la institución educativa y, a partir de su resultado, lograr identificar las prioridades en intervención en términos de inclusión estudiantil. Así,

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro. El proceso de utilización del Índice es, en sí mismo, una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de ese objetivo. El Índice constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2000, p. 3).

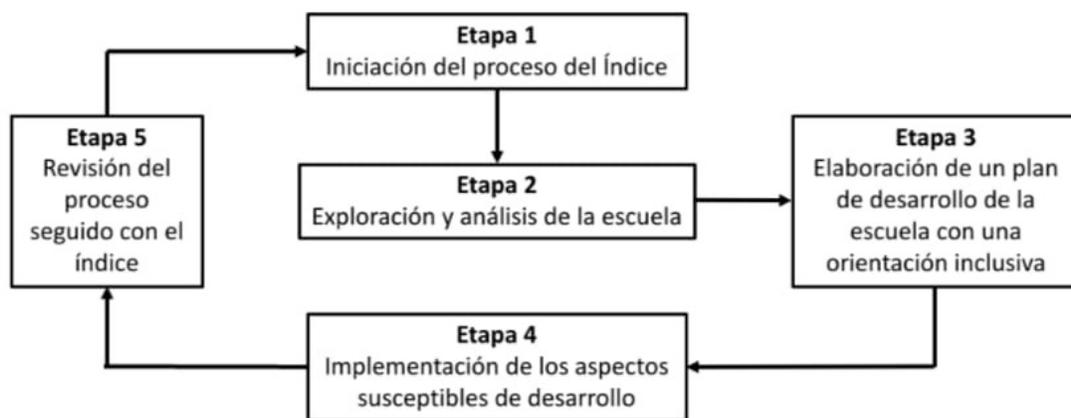


Figura 1. **El proceso del índice de inclusión y el ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela**  
**Nota:** En la ilustración se exponen las fases de aplicación de dicho índice de inclusión propuesto en el trabajo de Tony Booth y Mel Ainscow (2000).

El proceso de trabajo con este índice, tal cual como se observa en la ilustración 1, incluye cinco etapas que se nutren a partir de la participación colaborativa de los actores inmersos en el proceso educativo o con intereses en el mismo. Hay una primera fase de iniciación del proceso,

en la cual se conforma el equipo de trabajo, se realiza el plan de sensibilización de la escuela respecto a la aplicación del Índice, se realiza la exploración inicial para identificar el nivel de conocimiento del grupo de trabajo, y se preparan los indicadores y preguntas. Esta primera fase, según los autores, se debe desarrollar en un periodo de mes y medio (Booth & Ainscow, 2000).

En su segunda fase está la exploración y análisis de la escuela, momento en el cual se realiza una primera exploración al nivel de conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar; posteriormente, se amplía este diagnóstico al alumnado, en seguida, se extiende el diagnóstico a familias y miembros de la localidad, todo esto con el fin de llegar a la toma de decisiones respecto a las prioridades a ejecutar. Esta segunda fase está planeada, según los autores, para un desarrollo en tres meses (Booth & Ainscow, 2000).

Posteriormente, está el proceso de elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva, momento en el cual se realiza la introducción del Índice en el proceso de planificación de la escuela y en las prioridades dispuestas en el plan de desarrollo de la escuela. Esta es una fase por superar en mes y medio (Booth & Ainscow, 2000).

En seguida, está la fase de implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo, en la cual, se ejecutan las líneas de acción acordes a las prioridades, se establecen los lineamientos de desarrollo sostenido y se realiza el levantamiento del registro del progreso. En la parte final está la fase de revisión del proceso, en la cual se evalúan los cambios, se revisa de manera general el protocolo de aplicación del Índice y sus resultados (Booth & Ainscow, 2000).

#### **4.7. Elementos de la educación inclusiva**

Finalmente, el planteamiento de políticas de educación inclusiva institucional requiere un abordaje desde ejes fundamentales en su organización y estructuración para la definición de

propósitos claros de intervención en un contexto acorde al estudio, análisis y consideración de sus características particulares, como se ha abordado hasta el momento. Ellas hacen referencia a, por lo menos, tres ejes: el de políticas inclusivas, el de culturas inclusivas y el de prácticas inclusivas, los cuales, están expuestos en el trabajo de la Fundación Saldarriaga (2016).

#### **4.7.1. Políticas inclusivas**

En clave del índice de inclusión de Aisnscow, el eje de las políticas hace referencia a asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, con el objetivo de promover el uso de las diferentes herramientas para el mejoramiento continuo tales como la *Guía de Autoevaluación Institucional* -Guía 34, el *Índice de Inclusión* y el *Plan de Mejoramiento Institucional*– PMI, donde se consolidan todas las acciones que darán lugar a una institución con una oferta educativa cada vez más calificada e incluyente.

Al interior de ella se considera el concepto de “apoyo”, como todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado, consolidadas dentro de un único marco, a partir de la perspectiva de desarrollo de los estudiantes y no de la escuela o sus estructuras administrativas. Aquí es fundamental considerar la consolidación y el funcionamiento efectivo del equipo de calidad institucional, como aquel cuya responsabilidad es ejercer un liderazgo que favorezca el avance en las transformaciones institucionales para el logro de los objetivos hacia una educación con calidad y equidad.

En consecuencia, con los planteamientos de la Fundación Saldarriaga, es preciso considerar acciones en dos vías puntualmente: una, en la identificación de acciones a implementar para avanzar en el fortalecimiento institucional a través de la aplicación de los

Índices de inclusión y el posterior plan de mejoramiento; y dos, referentes a la revisión de documentos estratégicos de la política institucional.

Dentro de las recomendaciones es necesario puntualizar en que las construcciones y ajustes de dichos documentos institucionales se lleven a cabo de forma participativa, no sólo desde el equipo de calidad, sino a los diferentes actores involucrados, o que hayan tenido algún acercamiento con el tema, pudiendo ser, a la vez, formados en educación inclusiva, lo que se espera permita consolidar, con mayor sentido de pertenencia, los diferentes procesos, prácticas y culturas.

#### **4.7.2. *Cultura inclusiva***

Esta se entiende como el conjunto de rasgos propios que caracterizan a un establecimiento educativo y que lo diferencian de los demás. En este sentido, hacen parte de la cultura inclusiva los principios, las creencias, los imaginarios, así como los fundamentos conceptuales y metodológicos a partir de los cuales se realiza el trabajo cotidiano. Se cree que el eje de la cultura inclusiva constituye la base fundamental para el diseño o planteamiento de las políticas desde una concepción de atención a la diversidad, promoviendo las prácticas a favor del desarrollo, la participación y bienestar de los y las estudiantes en un entorno agradable, seguro y nutritivo (Saldarriaga, 2016).

Desde esta perspectiva, considera también el desarrollo de valores compartidos por toda la comunidad educativa. Los principios que preceden a la cultura son los ejes orientadores para la toma de decisiones que se consolidan en las políticas educativas de cada institución y su ejercicio pedagógico y formativo diario, en un ejercicio de apoyo a los aprendizajes desde la diversidad a todos los estudiantes en medio de un proceso continuo de innovación y desarrollo integral, con la

pretensión de asegurar y promover un clima institucional basado en una cultura de reconocimiento de la diversidad como riqueza y oportunidad.

En este mismo sentido, la Fundación Saldarriaga (2016) plantea reflexionar sobre lo que se considera como educación inclusiva desde un cambio de mentalidad, como una cuestión de actitud, de toma de conciencia, de formación de valores y de reconocimiento del otro como un interlocutor válido, independiente de sus características. En ese sentido, en todo lo que lo involucra y hace parte de su contexto se encuentra una riqueza que promueve y favorece las posibilidades de acción ante la educación.

Así mismo, plantean que se deben considerar aquellos factores que limitan el efecto de la intervención asociados a la falta de continuidad y capacidad técnica de los profesionales de apoyo, la ausencia de seguimiento puntual al acompañamiento y la poca utilización de recursos didácticos.

#### **4.7.3. *Prácticas inclusivas***

Estas son la respuesta a las culturas y las políticas en las instituciones educativas, haciendo referencia a las unidades didácticas que responden a la diversidad y que deben garantizar su acceso a todos los estudiantes. Están asociadas a “asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera del aula” (Saldarriaga, 2019, p.64). “Hacen referencia a las unidades didácticas que respondan a la diversidad y que sean accesibles a todos los estudiantes; que contribuyan a una mejor comprensión de la diferencia y motiven a los estudiantes en su propio aprendizaje día a día” (Saldarriaga, 2019, p. 21).

Desde esta mirada, la educación inclusiva requiere de la materialización de prácticas que consideren la diversidad del aula, asociado al contexto, estilos de aprendizaje, formas de expresión y comunicación, la estructuración e implementación de un currículo flexible que desarrolle variadas formas de acción en relación con objetivos y propósitos de formación, contenidos, metodologías y formas de evaluación.

Un ejercicio indispensable dentro de este proceso lo representa la caracterización asociada a la descripción de las particularidades de los estudiantes, frente a sus formas de aprender y relacionarse, y el reconocimiento de variables a las cuales responda, de una manera específica, sin depender de un diagnóstico médico, pero que fundamente las bases para la planificación de estrategias, la planificación de actividades y la flexibilización de la gestión académica.

## 5. Marco metodológico

### 5.1. Enfoque

El presente diseño de la política de educación inclusiva para niños y niñas de la Institución Educativa Número Once de la ciudad de Maicao responde a un trabajo de enfoque cualitativo que, desde la perspectiva de Hernández, Fernández y Batista (2014), se entiende como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en forma de representaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p.9).

El enfoque cualitativo aplicado al diseño de la política de educación inclusiva para garantizar el desarrollo infantil de los niños en la Institución Educativa Número Once del municipio de Maicao representa diferentes beneficios para la investigación. En términos de la necesidad de describir la situación actual de inclusión de niños y niñas en la Institución Educativa, el enfoque cualitativo permitiría identificar diversos fenómenos que pueden evidenciarse al momento de estar llevando a cabo la investigación, los cuales, podrían impactar dicha situación de inclusión.

La determinación del enfoque cualitativo permite también el desarrollo de preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, lo cual, es útil tanto para la caracterización del proceso de implementación del Decreto 1421 de 2017, como para la determinación de las líneas de acción.

## 5.2. Diseño

En términos de diseño, la investigación respecto al diseño de la política de educación inclusiva para garantizar el desarrollo infantil de los niños se trata de un trabajo que se alinea al diseño tipo “estudio de caso”, en tanto se acota de manera particular a la situación actual de la Institución Educativa Número Once del municipio de Maicao. Responde, además, al paradigma interpretativo, método de investigación estudio de caso, que utiliza como técnicas la entrevista y el grupo focal y, como instrumentos, el diario de campo, las tablas de datos y los registros escritos de respuestas.

Se alinea al paradigma interpretativo, en tanto carece de sentido la pretensión de establecer un saber de tipo causal. Asume una realidad social, física y temporal tangible, relacionada con la atención inadecuada de los niños y niñas desde una educación para todos: inclusiva y equitativa. De cara a tal fenómeno, renuncia al ideal objetivista de la explicación y, por el contrario, mantiene una perspectiva holística para abordar el fenómeno y estudiarlo desde su totalidad.

En términos de método, responde a un diseño de estudio de caso, el cual, según Bernal (2010), busca como meta el estudio de manera profunda y en detalle de una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional cuyo objeto de estudio puede comprenderse como un sistema integrado que guarda una relación de interacción en un contexto específico, con características propias, sea este objeto de estudio una persona, una institución o empresa, un grupo, entre otros.

La designación del estudio de caso como método, obliga a involucrar aspectos descriptivos y explicativos de las necesidades de educación inclusiva que garanticen el desarrollo infantil de los niños en la Institución Educativa Número Once del municipio de Maicao, por lo

que sus principales fuentes de recolección de información podrían derivar de las personas directamente relacionadas con el caso o la unidad de análisis, así como una recolección documental que, para este caso, proviene de la Institución Educativa Número Once del Municipio de Maicao.

### 5.3. Dimensiones y categorías de análisis

Respecto a las dimensiones y categorías de análisis, estas están presentadas acorde con los elementos de la educación inclusiva descritos en el marco conceptual y, a su vez, enlazadas a los tres objetivos específicos, determinaciones que orientan los resultados de cada fase, técnicas de recolección de información y los instrumentos que se requieren, quedando estructuradas de la siguiente manera:

**Tabla 1.** *Relación de dimensiones y categorías*

| <b>Dimensión</b> | <b>Categorías</b>  |
|------------------|--|
| <b>Políticas</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto Educativo Institucional (PEI)</li> <li>• Plan de Mejoramiento Institucional [PMI]</li> <li>• Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes [SIEE]</li> <li>• Sistema de apoyos a la gestión escolar</li> <li>• Diseño curricular</li> </ul> |
| <b>Culturas</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de la comunidad educativa</li> <li>• Convivencia escolar</li> <li>• Principios inclusivos</li> </ul>  |
| <b>Prácticas</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualificación docente</li> <li>• Plan curricular</li> <li>• Apoyos para la atención educativa</li> <li>• Comunidades de aprendizaje</li> <li>• Valoración pedagógica</li> <li>• Evaluación de los aprendizajes</li> </ul>                                 |

Como un último aspecto a explorar esta lo relacionado con el Decreto 1421, conocimiento, implementación, avances y retos a nivel institucional.

#### **5.4. Población y muestra**

En términos de población, la presente investigación toma como sujetos de análisis al personal de la institución educativa, principalmente docentes y funcionarios encargados de los aspectos pedagógicos, al alumnado y a las familias, y los miembros de la localidad que tengan alguna necesidad o demanda relacionada con inclusión educativa por múltiples criterios.

La Institución cuenta en su totalidad con 4 coordinadoras, dos asignadas para cada sede, de las cuales hacen parte de la muestra las dos correspondientes a la sede Pilar Antonia Ojeda, un total de 75 docentes de la institución de los cuales 31 están ubicados en la sede Pilar Antonia Ojeda, y dos son tomados de referentes para el proceso de entrevistas, teniendo en cuenta su designación, experiencia y participación en los diferentes procesos relacionados con la atención a los estudiantes con discapacidad y otros aspectos asociados.

La población total de estudiantes de la sede corresponde a 1049, para un promedio de 700 padres de familia, acudientes o cuidadores. Se toman dos para las entrevistas, partiendo de su interés, disposición y acercamiento a los diferentes procesos de formación llevados a cabo y las experiencias con los niños en general, desde los que tienen o no discapacidad o algún aspecto de atención o ajuste requerido.

El nivel educativo de los participantes en la muestra es de profesionales asociados al área de la educación y la salud, con una edad promedio entre 40 y 46 años, y del sexo femenino. Del total de maestros el 99% son mujeres. De los padres de familia y/o cuidadores el liderazgo o responsabilidad como acudiente lo tienen las madres o abuelas.

**Tabla 2.** *Relación de participantes*

| <b>Rol Institucional</b> | <b>Técnicas</b> | <b>Número de participantes</b> |
|--------------------------|-----------------|--------------------------------|
| Coordinadora             | Entrevista      | 2                              |
| Maestras                 | Entrevista      | 2                              |
| Madres de familia        | Entrevista      | 2                              |

### **5.5. Técnicas de recolección de información**

Como técnica de recolección de información se acude al análisis documental y la entrevista estructurada. Cada una de estas técnicas ha sido escogida en clave de los objetivos específicos planteados anteriormente; así mismo, se han seleccionado diferentes instrumentos de recolección de información asociados a la técnica y a la meta específica que se persigue, con sus correspondientes asuntos a indagar.

#### **5.5.1. Análisis documental**

Es una técnica desde la cual se detecta, consulta y obtiene la bibliografía y otros materiales que son considerados útiles para los propósitos del estudio. De esta recolección se extrae y recopila la información relevante y necesaria para enmarcar el problema de investigación relacionado con el diseño de la política de educación inclusiva para garantizar el desarrollo infantil de los niños en la Institución Educativa Número Once del municipio de Maicao.

Esta revisión debe ser selectiva, puesto que cada año en diversas partes del mundo se publican miles de artículos en revistas académicas, periódicos, libros y otras clases de materiales en las diferentes áreas del conocimiento... se requiere seleccionar sólo las más importantes y recientes, y que además estén directamente vinculadas con nuestro planteamiento del problema de

investigación. En ocasiones, revisamos referencias de estudios tanto cuantitativos como cualitativos, sin importar nuestro enfoque, porque se relacionan de manera estrecha con nuestros objetivos y preguntas (Hernández, et al, 2014, p. 53).

### 5.5.2. *Entrevista estructurada*

Es un tipo de técnica de recolección de información en la cual los tópicos son específicos y el margen para salirse de éstos es mínimo (Hernandez, et al, 2014). Se ha escogido precisamente con el fin de encontrar respuestas concretas respecto a prácticas inclusivas, Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), sistema de apoyos a la gestión escolar, diseño curricular, participación de la comunidad educativa, convivencia escolar, principios inclusivos (igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad y respeto a la diversidad, confianza) y la implementación del Decreto 1421 de 2017. De tal forma, la entrevista estructurada permitirá centrarse en la precisión de las diferentes respuestas a las anteriores categorías de análisis, permitiendo la recopilación de información.

**Tabla 3.** *Matriz de categorías de análisis, técnicas e instrumentos de recolección de información*

| <b>Dimensión</b> | <b>Categoría</b>  | <b>Técnica de recolección</b> | <b>Instrumentos</b>              |
|------------------|---|-------------------------------|----------------------------------|
| <b>Política</b>  | Proyecto Educativo Institucional (PEI)                    | Análisis documental           | Matriz de hallazgos documentales |
|                  | Plan de Mejoramiento Institucional [PMI]                  |                               |                                  |
|                  | Manual de Convivencia                                     |                               |                                  |
|                  | Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes [SIEE] | Entrevista                    | Cuestionario estructurado        |
|                  | Sistema de apoyos a la gestión escolar                    |                               |                                  |
|                  | Diseño curricular   |                               |                                  |
| <b>Práctica</b>  | Cualificación docente                                     | Entrevista                    | Cuestionario estructurado        |
|                  | Plan curricular   |                               |                                  |
|                  | Apoyos para la atención educativa                         |                               |                                  |
|                  | Ambientes de enseñanza y aprendizaje                      |                               |                                  |
|                  | Comunidades de aprendizaje                                |                               |                                  |

|                |   |            |                           |
|----------------|---|------------|---------------------------|
|                | Valoración pedagógica   |            |                           |
|                | Evaluación de los aprendizajes  |            |                           |
| <b>Cultura</b> | Participación de la comunidad educativa   | Entrevista | Cuestionario estructurado |
|                | Convivencia escolar   |            |                           |
|                | Principios inclusivos (igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad y respeto a la diversidad, confianza) |            |                           |

## 5.6. Procedimiento

Se trata de un trabajo a desarrollar en tres momentos específicos así: Fase uno: descripción de la condición actual de inclusión de niños y niñas en la Institución Educativa Número Once de Maicao la Guajira. En este primer momento se presenta una caracterización de la situación de los niños y niñas dentro del marco de la educación inclusiva en el territorio, en clave de acceso a la educación, para tal fin se propone la aplicación de dos técnicas, análisis documental y entrevista.

Fase dos: caracterización del proceso de implementación del Decreto 1421 de 2017 junto a los requerimientos de educación inclusiva, atención equitativa y de calidad en los niños y niñas, en la Institución Educativa Número Once de Maicao la Guajira. En esta segunda fase se reconoce que la institución educativa objeto de estudio ya viene realizando algún tipo de intervención a partir de los lineamientos dispuestos en el Decreto 1421 de 2017, por tanto, se procura acceder a las entrevistas para caracterizar el avance de este proceso de implementación a modo de política de inclusión.

Fase tres: determinación de las líneas de acción que garanticen la inclusión de niños y niñas, en la Institución Educativa Número Once de Maicao la Guajira. En este último momento se proponen objetivos, líneas de acción y acciones estratégicas específicas, las cuales formalizan

la política de educación inclusiva para niños y niñas en la Institución Educativa Número Once de la ciudad de Maicao.

### **5.7. Consideraciones éticas**

En cuanto a la postura ética, se considera que toda comunidad debe tener acceso a la educación y que es mediante la participación social el método que permite integrar a las agendas de las políticas públicas estos problemas sociales. De acuerdo con esto, como autora, garantizo la asepsia y neutralidad en el proceso investigativo, representando con fidelidad los hallazgos sin ningún tipo de manipulación sobre la información primaria y el respeto por los participantes en la investigación, asegurando que estos den su consentimiento debidamente firmado luego de ser informados en detalle sobre los objetivos propuestos. Finalmente, se presenta un trabajo coherente con los objetivos de formación en la Maestría en Desarrollo Infantil, que parten de los principios de los derechos humanos y la justicia social; de esta forma, los fundamentos éticos que guiaron la investigación corresponden al respeto al valor y dignidad de toda persona y los derechos que de aquí se desprenden, orientados siempre al desarrollo de acciones de prevención y la prevalencia del reconocimiento a los derechos de los niños y niñas particularmente.

## 6. Resultados

A continuación, se presentan los resultados encontrados de acuerdo con los objetivos presentados y los instrumentos establecidos para ello. Inicialmente se muestran los resultados de la revisión documental (Tabla 1); luego, los provenientes de las entrevistas realizadas a las dos coordinadoras, dos maestras y dos representantes de los padres de familia, acorde con las dimensiones establecidas (Políticas, culturas y prácticas).

### 6.1. Revisión documental: Dimensión Política

**Tabla 4.** *Matriz de hallazgos documentales/Análisis documental*

| Categoría                                | Matriz de hallazgos de hallazgos documentales  | Hallazgo   |
|--|--|--|
| Proyecto Educativo Institucional (PEI)   | ¿Cómo el PEI contempla los principios de la educación inclusiva?   | No se evidencian la descripción de los principios en el PEI.   |
|  | ¿Cómo se articula el PEI con los planes, programas y proyectos nacionales, locales o regionales referentes a la educación inclusiva? | Se evidencian proyectos de carácter transversal y obligatorios que favorecen y promueven el desarrollo de los niños y niñas a través de la participación y el fomento a la diversidad e interculturalidad.<br><br>No se evidencian planes de articulación con otras instituciones de carácter nacional, local o regional referentes a la educación inclusiva.                          |
| Plan de Mejoramiento Institucional [PMI] | ¿Cómo en el PMI se promueve la educación inclusiva?  | En el PMI se encuentra en pertinencia, la institución tiene una estrategia articulada para promover la educación inclusiva, que es conocida por los estamentos de la comunidad educativa pero no está formulada en la visión, misión y principios.   |
|  | ¿Cómo en la autoevaluación se hace evidente la educación inclusiva? ¿Cómo se retoma en el ajuste a los procesos institucionales?)    | Acorde a criterios relacionados con el proceso de accesibilidad, proyección a la comunidad, participación y convivencia, riesgos físicos y apoyo a la gestión académica la institución se encuentra en pertinencia y apropiación en cuanto a la educación inclusiva, debido a las evidencias en las prácticas, pero no en los ajustes relacionados con los documentos institucionales. |
| Manual de                                | ¿En los Manuales de Convivencia son visibles los   |  |

|             |                                       |  |
|-------------|---------------------------------------|--|
| Convivencia | principios de la educación inclusiva? | El Manual de convivencia presente, tiene actualización del año 2017, no haciéndose visibles los principios de educación inclusiva. |
|-------------|---------------------------------------|--|

Como primer resultado, se presentan los hallazgos desde la dimensión de políticas inclusivas, asociados a la revisión documental, en el cual, se evidencia las fortalezas y oportunidades de mejoramiento institucional desde los principios de educación inclusiva y la articulación con otras instituciones, fundamentales para garantizar el desarrollo, la participación y promoción de los estudiantes en la Institución Educativa N°11.

Aunque en el PEI no se contemplen de manera explícita y detallada, estos principios, al igual que la articulación de programas y proyectos con otras instituciones de orden local, regional y nacional, sí se evidencian en la autoevaluación y el plan de mejoramiento institucional, en un nivel de pertinencia y apropiación en cuanto a proyectos transversales y obligatorios que tienen en cuenta la diversidad, necesidades y requerimientos de los estudiantes a favor de su desarrollo, participación y aprendizaje en aras de garantizar unas trayectorias educativas completas.

A partir de la autoevaluación y el PMI se tienen identificadas las necesidades, estrategias y líneas de acción requeridas para avanzar a un nivel de apropiación y mejoramiento continuo, en pro del establecimiento de objetivos que, de manera transversal, permitan articular y consolidar, a través del establecimiento en los documentos institucionales, rutas claras y específicas para la atención equitativa y de calidad desde el enfoque de educación inclusiva.

Con relación al Manual de convivencia, aunque están definidos unos acuerdos para promover y velar por los derechos de los niños y niñas en comunidad, acorde a la ley 1620 de convivencia escolar del 2013, este se encuentra desactualizado, no evidenciando las rutas, los

procesos del comité de convivencia escolar para favorecer la participación de los estudiantes desde la diversidad, las condiciones o exigencias que se constituyen en barreras para el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes, junto con el establecimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad, normas y procedimientos para el acompañamiento.

No obstante, el análisis documental realizado presenta un panorama de referencia de los avances de la institución hacia la promoción de una educación inclusiva. Es importante continuar con los resultados provenientes de las encuestas realizadas, las cuales, dan cuenta de otros referentes o perspectivas. La visión de la política fue analizada desde la perspectiva de las coordinadoras; la de las prácticas, desde las maestras; y la cultura, desde los representantes de los padres de familia. Es necesario exponer que este ejercicio se llevó a cabo de esta manera debido a la situación de los últimos meses asociados a la pandemia, crisis nacional y disponibilidad de los participantes.

## **6.2. Entrevistas: dimensión política**

Las entrevistas estuvieron orientadas a conocer las perspectivas y hallazgos encontrados frente a las siguientes categorías y respectivas preguntas orientadoras:

### ***6.2.1. Categoría 1. Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes [SIEE]***

Desde el SIEE, se promueven los aprendizajes de todos los estudiantes, inicialmente, desde lo planteado en el modelo de aprendizaje definido desde la pedagogía conceptual, en esta categoría los entrevistados expresaron que se encuentra en construcción, donde cada uno de los miembros de la comunidad en especial los maestros realizan aportes frente a las actividades que consideran deben desarrollar para que la evaluación de los desempeños de las habilidades y

procesos de los estudiantes sea realizado de una manera integral.

Cuenta con rangos y escalas de valoración, teniendo en cuenta las políticas emitidas por el Ministerio de educación nacional; sin embargo, los entrevistados expresan que: *“falta que todo este plasmado en los documentos institucionales”* (EC02) desde lo contemplado en los procesos de educación inclusiva y diversidad de aprendizaje, indicando que les falta escribir, emitir resoluciones luego del establecimiento de acuerdos, para favorecer la comunicación y los procesos de auditorías internas y externas ante la secretaría de educación.

Se resalta el seguimiento realizado en equipo docente - padres de familia y coordinadoras asociado al análisis del contexto, necesidades de los estudiantes, ritmos y estilos de aprendizaje, el desarrollo de habilidades de aprendizaje y potencialidades de estudiantes acorde a sus discapacidades y la construcción de estrategias con toda la comunidad educativa, considerando actitudes y formas de evaluación para formación integral.

En conclusión, de esta categoría del SIEE se establece que es flexible acorde al Decreto 1421, concibiéndose como una herramienta de aprendizaje para el mejoramiento de los procesos: *“se contemplen las adaptaciones curriculares”* (EC02); pero se necesita avanzar en los ajustes en torno a la definición de políticas, como principal factor se resalta la necesidad de continuar con la formación, en especial: charlas, talleres y encuentros.

### **6.2.2. Categoría 2. Sistema de apoyos a la gestión escolar**

En referencia a los apoyos humanos, físicos y comunicativos, para el acceso de todos los estudiantes al medio físico, al conocimiento, a la información y a la comunicación, la institución promueve el acceso a los estudiantes nuevos con requisitos mínimos para la matrícula. En cuanto a la comunicación se establecen canales entre los diferentes miembros de la comunidad, en

especial la capacidad de escucha y la asertividad. Desde el apoyo humano se encuentra con orientaciones pertinentes de por parte de la orientadora escolar, destacando su liderazgo en los procesos de educación inclusiva desde la formación docente y la necesidad de realizar los ajustes en el manual de convivencia al SIEE.

Se ha generado la inquietud y el reconocimiento a la necesidad de aprender otros sistemas de comunicación que favorezca la inclusión y atención educativa de calidad de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva desde el aprendizaje del braille y lengua de señas; favoreciendo las alianzas interinstitucionales a nivel local con el equipo de Necesidades Educativas Especiales de la secretaria de educación y el equipo de inclusión a nivel regional, en conjunto con el INCI a nivel nacional y otras instituciones educativas para el intercambio de experiencias y fortalecimiento a los apoyos y procesos de gestión.

En la parte física se ha gestionado la decisión de algunos elementos o de algunas herramientas que aporta al aprendizaje de estos chicos con determinadas características de discapacidad o con algún diagnóstico determinado.

En los aspectos a considerar como requerimientos básicos se plantea que: el número de estudiantes y situaciones que se presentan, supera la capacidad de una sola persona, en este caso la orientadora escolar, siendo necesario más recurso humano. La planta física es pequeña para el número de estudiantes, pero *“se hacen ajustes a los niños con discapacidad física, siendo ubicados en la planta de abajo”* (EC01); sin embargo, falta más, en cuanto a la seguridad *“relacionada con la señalización y protección, barandas entre otros aspectos.*

Las coordinadoras consideran importante, que se tenga en cuenta la experiencia de docentes y estudiantes a la hora de consolidar todos estos aspectos en los documentos institucionales y en el desarrollo de estrategias, al igual que se requiere que la comunicación

entre docentes sea potencializada “*es necesario que lleguemos a acuerdos de manera rápida y de manera asertiva para que puedan fluir todos estos cambios y estas propuestas que se han hecho en torno a la educación inclusiva*” (EC02).

### **6.2.3. Categoría 3. Diseño curricular**

Ante la pregunta ¿Cómo responde la estructura curricular a los principios de la educación inclusiva? Las entrevistadas manifiestan que cuentan con experiencias exitosas y satisfactorias desde la implementación de las practicas inclusivas: “*Desde cada área nos dedicamos a organizar una malla curricular no solamente teniendo en cuenta las temáticas si no también la diversidad cultural que existe en nuestro medio*” (EC01), “*tenemos un niño de 12 años que está en quinto de primaria, tiene dos repitencias, dificultades de aprendizaje, se remitió a docente orientadora y luego a la EPS, en conjunto con la maestra de aula, madre de familia y entre todas se le ha ido llevando lo que ha mejorado su aspecto académico y convivencial*” (EC02).

Se han generado espacios de análisis del Decreto 1421 DE 2017 en función del currículo y el PEI, encontrándose en proceso de ajuste los planes de estudio desde el diseño curricular, la institución trabaja en ello, pero manifiestan que: “*aún no se ve reflejado en la estructura curricular ni los documentos institucionales*” (EC02), en otro aspecto es necesario formación docente en aras de revisar la forma de evaluación tradicional de algunos maestros.

Ante la pregunta ¿Cómo, desde los proyectos transversales, ciclos, núcleos comunes o áreas, se incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes desde un enfoque de educación inclusiva? Las coordinadoras observan fortalezas en los proyectos transversales desde el desarrollo de las habilidades de niños con discapacidad, siendo

Para concluir consideran como puntos fuertes de la institución y experiencia de éxito la transversalización, que ha permitido que: *“algunos niños diagnosticados con el espectro autista lograron vincularse de una manera muy significativa las diferentes actividades que se realizaban con relación al proyecto de educación intercultural y fue una satisfacción enorme verlos como iniciaron y como a través del desarrollo de las actividades, se fueron dando al trato con sus compañeros, como se fueron abriendo a ese entorno social y como mostraban ellos desde sus características que querían participar de las actividades”* (EC02).

Por otra parte: *“El proyecto de Deportes, olimpiadas, las culturas, sexualidad y literatura donde las diferentes áreas o maestros que son únicos llevan un seguimiento y desde los casos particulares hacen unas guías especiales para manejar la parte emocional, convivencial y académica”* (EC01).

#### **6.2.4. Categoría 4. Implementación del Decreto 1421 de 2017**

Se incluye como categoría la implementación del Decreto 1421 de 2017 en este apartado de la dimensión de política, partiendo del hecho de que hace parte de los lineamientos y último referente nacional a la fecha de este proyecto de investigación, además de constituir un requerimiento de cumplimiento obligatorio en las instituciones educativa, para efecto del diseño de la política institucional se hace necesario su revisión.

Los entrevistados manifestaron que se observan avances en la implementación del decreto 1421 DE 2017 *“Tengo el conocimiento sobre el decreto porque desde la institución se viene trabajado desde los espacios de formación de docentes para que todos tengamos por lo menos conocimiento desde la parte de legal de manera clara”* (EC01)

Promoviendo actividades que generan sentido de pertenencia y alianzas con las familias para la atención de los estudiantes con discapacidad, alianzas interinstitucionales para la IMP del decreto 1421 de 2017 y la atención de los estudiantes en especial con el INCI. Evidencian los avances en la apropiación de los planes individuales de ajustes razonables y el ejercicio de caracterización de los estudiantes, *“La educación inclusiva inicio con la caracterización con la clase de ajustes, con dar a conocer cómo está dividido la clasificación de discapacidad y considero que estamos trabajando en esta parte de conciencia, de sensibilización, de estrategias para poder impulsar la educación inclusiva institucional”* (EC02).

Se reconoce el DUA como una herramienta importante en el proceso de atención, los proyectos transversales un gran referente de los avances en la implementación del Decreto 1421 a favor del reconocimiento y atención a la diversidad, que tiene en cuenta la diversidad multicultural y pluriétnica de la región. Para tener en cuenta en la consolidación de la política y los ajustes en los diferentes documentos institucionales expresan que: *“La institución comenzó a darle viabilidad a la implementación del Decreto con la intención de actualizar el manual de convivencia y la actualización de SIEE, sin embargo, aún es incipiente bastante, muy básico, pero aparece dentro de nuestro plan de mejoramiento esas acciones”* (EC01).

Finalmente es determinante desde la perspectiva de los entrevistados que la construcción de la política debe ser participativa con toda la comunidad, teniendo como referente la experiencia de docentes y estudiantes, como indispensable mayor formación docente, partiendo de la rotación continua de maestros y transición de los estudiantes de un curso a otro y *“como parte primordial para avanzar en las prácticas y políticas”*.

### 6.3. Entrevistas: dimensión cultura

La revisión de la dimensión de cultura a través de la entrevista fue llevada a cabo con miembros del equipo docente, del cual se pudo obtener la siguiente información acorde a cada categoría.

#### 6.3.1. *Categoría 1. Participación de la comunidad educativa*

En esta categoría se presentan dos subcategorías relacionadas con:

**Toma de conciencia.** En esta subcategoría se consideran los tipos de procesos que se han realizado o se están realizando en el establecimiento para garantizar la participación plena de todos los estudiantes y la intervención de los diferentes actores de la comunidad educativa en los procesos de inclusión. Los cuales están relacionados con la formación desde las charlas a los estudiantes, padres de familia y docentes desde el conocimiento de la ley, la norma y desde el impacto que esto puede tener en nuestra comunidad educativa.

Los docentes indican que durante este tiempo de pandemia se han visto obligados a utilizar todas las herramientas digitales, los videos y los programas en las diferentes redes sociales, convirtiéndose en un punto muy importante dentro de este ejercicio de toma de conciencia; desde el área de orientación escolar se han promovido espacios con un alto impacto, porque a través de las redes sociales se llegan a muchas personas diferentes a las propias de la institución *“A partir de ahí con diferentes invitados, con diferentes temáticas se abre la mente para que todos logremos llegar a esa concepción de que todos debemos participar y todos podemos participar desde nuestras habilidades y capacidades”*. (ED01).

Igualmente se cuenta con el apoyo del equipo directivo bajo el liderazgo de la rectora quien siempre muestra disposición y receptividad al desarrollo de actividades que en conjunto generen la apropiación a los diferentes procesos fomentando acciones efectivas.

**Formas de participación.** A partir de esta subcategoría se plantea la forma en que se promueve la participación, relacionada con la apertura de espacios de diálogos, concertación para la flexibilidad en el currículo, las áreas y proyectos transversales para que los estudiantes tengan oportunidad de ser partícipes de su propio conocimiento, y que estos a su vez puedan realizar sugerencias, expresar necesidades e intereses. Como experiencia exitosa, mencionan el proceso de elección de gobierno escolar el cual conto con una gran participación de toda la comunidad educativa: docentes, padres de familia, estudiantes, realizado de manera virtual.

También se promueve con la caracterización de los estudiantes, el reconocimiento de sus requerimientos y en este tiempo de pandemia la gestión de algunas herramientas digitales para estudiantes sobre todo con discapacidad visual; *“me gusta trabajar mucho la participación en mi grupo de estudiante, que hagan parte de la construcción del currículo, recibirle sugerencia, tener en cuenta las necesidades que presentan, para impartir un conocimiento que sea pertinente”* (ED02).

Se sugieren las comunidades de aprendizaje para fomentar la participación acorde a las necesidades de los estudiantes en conjunto con padres de familia para fortalecer el proceso de los estudiantes, esta pandemia demostró la necesidad imperante de un trabajo en equipo a favor del fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes, más allá de centrarse en las cosas o actividades que no pueden hacer o no les gusta, un gran reto para todos, pero con el tiempo será posible.

### 6.3.2. Categoría 2. Convivencia escolar

A partir de esta categoría se dialoga alrededor de las diferentes estrategias que la institución ha llevado a cabo para promover la convivencia escolar desde una cultura del reconocimiento y la inclusión y a su vez los aspectos que consideran han sido de difícil manejo, entre los que se encuentran:

En relación a las estrategias, primero se propician: espacios de sana convivencia para el reconocimiento de características, habilidades y cualidades, siendo conscientes como docentes de la necesidad de estar atentos a las características individuales de los estudiantes, puesto que en esa medida, ayudan a mejorar los procesos; una ejercicio de la caracterización de la diversidad, lo que constituye a su vez un retos teniendo en cuenta lo cultural, académico y personal y segundo, el trabajo en equipo involucrando las familias.

Se cuenta con experiencias exitosas y significativas de convivencia escolar en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista *“cuando se recibe un estudiante con discapacidad los docentes de la básica primaria hemos notado que es indispensable desde el principio comenzar a vincular a todos directamente a ellos y su realidad, desde las oportunidades que tienen para compartir y aprender”* (ED01). Viéndose los docentes en la necesidad de realizar actividades de sensibilización para favorecer la convivencia de los estudiantes con discapacidad y así avanzar en la concepción de discapacidad a partir de la formación de todo el equipo.

Desde las dificultades, se visualiza como un aspecto complejo de atención, la variedad de comunidades al interior del aula, la promoción de la convivencia desde el reconocimiento de los derechos de los niños con discapacidad, puesto que se vivencia formas de discriminación *“estamos trabajando con la conciencia individual, entrar a crear esa sensibilización en cada uno de*

*nuestros niños para que atiendan al respeto de la diversidad de la diferencia, el respeto hacia el otro no es fácil, pero es una labor que desde hace un tiempo se viene desarrollando” (ED02).*

Finalmente se destaca nuevamente la formación desde el área de orientación escolar para el aprendizaje del DUA, los valores humanos, la convivencia, desarrollo de actividades del currículo para la formación de los estudiantes y los acuerdos pedagógicos como herramientas para enfrentar los retos de convivencia, puntualizando en la necesidad de que todo quede consignado en los documentos: PEI – Manual de convivencia, entre otros.

### **6.3.3. Categoría 3. Principios inclusivos**

En esta categoría se hace mención del fomento desde la institución de los principios inclusivos y los requerimientos para consolidarse dentro de la cultura institucional de educación inclusiva, ambas entrevistadas concuerdan en los siguientes aspectos: los avances en la promoción de los principios, con la necesidad de verse evidenciados en los documentos institucionales.

Resaltando su fomento desde la elaboración de estrategias y mediaciones pedagógicas a partir de la caracterización de los estudiantes y la elaboración de planes individuales de ajustes razonables, el establecimiento de los parámetros legales y el reconocimiento a la diversidad, la organización de la parte administrativa y directiva. Haciéndose evidentes a través de la evaluación formativa cuando se tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes desde todos los ámbitos.

Concluyendo que la necesidad de mayor amplitud en la flexibilización y adaptaciones curriculares desde las prácticas *“se debe trabajar sobre la coherencia entre el discurso, la*

*práctica y los lineamientos para avanzar más en la promulgación de los principios; aunque se observa motivación en la comunidad para articular los principios a la realidad de la institución en la práctica y cultura, se requiere cambiar muchos paradigmas mentales para evidenciar los principios en las prácticas.*

#### **6.4. Entrevistas: dimensión práctica**

La dimensión de práctica fue abordada a través de la entrevista a representante de los padres de familia que han hecho parte de los procesos de la institución en torno al fortalecimiento de los diferentes aspectos de educación inclusiva y la atención a los estudiantes en conjunto con la familia. Se incluye dentro de este abordaje la cualificación docente porque hace parte de las acciones que la institución ha llevado a cabo, pero este aspecto es abordado en entrevista con las coordinadoras y maestras.

##### **6.4.1. Categoría 1. Cualificación docente**

En este aspecto se reconoce que desde el 2017, con el surgimiento del Decreto 1421 y la formación con la Fundación Saldarriaga recibida por una docente de aula y la docente orientadora, se retoma un proceso que en la sede Pilar Antonia Ojeda se había llevado a cabo años atrás, para la atención a los estudiantes con discapacidad visual, principalmente, con acompañamiento del Instituto Nacional para Ciegos INCI, época en la que varios maestros recibieron formación, pero debido a que hace aproximadamente 4 años fueron trasladados a otras instituciones, quedaron sin atención alrededor de 8 estudiantes con ceguera total que hacían parte del proceso, suceso que generó deserción en 7 de los estudiantes y que a esa fecha sólo quedó una estudiante que motivó a estas maestras a tener un liderazgo, en especial, a la orientadora

escolar quien, desde allí, ha promovido la formación al equipo docente en cuanto a la normatividad, lineamientos, rutas para la atención de los estudiantes, elaboración de la caracterización y planes individuales de ajustes razonables, orientaciones frente a la flexibilidad curricular y evaluación formativa.

Por su parte, se resalta el apoyo y acompañamiento del equipo directivo para la gestión de acompañamiento de parte del INCI y otras instituciones de carácter local, regional y departamental que han fortalecido los procesos; *“aunque nuestros documentos no den cuenta del trabajo que hemos realizado desde las prácticas y promoción de una cultura inclusiva, ver a nuestros estudiantes participando, compartiendo, escuchar a los padres de familia y ver a los maestros dispuestos hacer ajustes en sus procesos y formarse...es bastante”* (ED01).

En la actualidad, o este último año y medio a raíz de la pandemia, muchos maestros en conjunto con el equipo directivo han hecho parte de formaciones virtuales en torno al fortalecimiento de los procesos de educación inclusiva desde el Ministerio de Educación Nacional, el equipo departamental de inclusión y otras entidades.

#### **6.4.2. Categoría 2. Plan curricular**

En este ámbito se reconoce, alrededor de las diferentes intervenciones, cómo la institución avanza desde el reconocimiento de la singularidad de los estudiantes, partiendo de una valoración o diagnóstico que se realiza al iniciar el año, a través de una encuesta a padres de familia acorde al grado de escolaridad de los estudiantes, para un reconocimiento del estado académico, social, familiar de ello.

Se contemplan los factores protectores y de riesgos, desde la parte de salud mental que puedan estar alrededor de los estudiantes *“este año a raíz de la pandemia pensábamos en el*

*número de estudiantes que quedaron huérfanos o tuvieron pérdidas de algún familiar significativo, padecieron el virus, hubo pérdida de trabajo, se tuvieron que trasladar a casa de otro familiar, entre muchos aspectos que intervienen en su aprendizaje, quienes tenían o no herramientas para trabajar en casa, etc.” (ED01).*

Considerando estos aspectos, se brindaban los apoyos y ajustes razonables a los estudiantes *“mi hijo es autista, tuvo o tiene dificultades con las clases virtuales, no le gustan dice que no ve el tablero, a sus compañeros y que hace mucha bulla, de ratos se pone de mal humor y ya no quiere participar, nos hemos tenido que ajustar con la maestra a las guías y más videos ilustrativos que lo motivan, cuando no entiendo ella me explica y yo trabajo con el niño en casa”* (EM02). Finalmente, las maestras refieren que la virtualidad y los ajustes en el currículo han ayudado a niños que antes no participaban, fortaleciendo su desempeño y potencializando su participación.

### **6.4.3. Categoría 3. Apoyos para la atención educativa**

De ellos hacen parte todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, en este caso, ambas representantes de los padres de familia presentan sus perspectivas acordes a los requerimientos y atenciones recibidas. Los maestros participantes presentaron sus aportes considerando que los apoyos y ajustes dependen de las necesidades identificadas en los estudiantes *“algunos requieren cambio en la forma en que el maestro enseña, otra atención medica porque presentan algunos problemas de aprendizaje o enfermedades que afectan sus procesos escolares”* (EM01).

Puntualizan en que faltan mucho, porque algunos no tienen atención médica adecuada u oportuna, otros necesitan de refuerzos y/o acompañamiento por los padres de familia o

cuidadores principales, al igual que materiales de trabajo para hacer ajustes en las necesidades de los niños y niña. Para cerrar este aspecto, los padres entrevistados destacan cómo la virtualidad ha tenido sus ventajas y desventajas *“hasta la fecha el niño recibe las mismas guías, la diferencia está en la forma de abordarlas a través de apoyos como videos”* (EM02).

#### **6.4.4. Categoría 4. Ambientes de enseñanza y aprendizaje**

Pensar en ambientes de enseñanza y aprendizaje es considerar aspectos que promuevan la participación y los aprendizajes de todos los estudiantes, estrategias pedagógicas, recursos educativos o procesos de innovación. Desde este ángulo se considera que se promueven *“a través de actividades académicas, culturales, deportivas y artísticas, con alianzas y sistemas de cooperación”* (ED01).

El Diseño Universal del Aprendizaje representa un apoyo porque brinda las bases para que los docentes puedan aprender, la virtualidad ha sido una gran herramienta desde lo visual, las traducciones y diversos recursos que promueven los aprendizajes, los cuales se esperan continúen siendo utilizados al retornar a la presencialidad como un acompañamiento al trabajo diario, aspecto desde el cual se resalta la siguiente experiencia:

*“por ejemplo el niño que está en la ranchería escuchando la clase o taller al abrir su cámara inmediatamente los demás compañeritos quieren saber qué hay detrás de él, porque ve la enramada, los animalitos, chivitos corriendo porque ve sencillamente la familia, primitos, hermanitos corriendo detrás de él, eso genera curiosidad, se aprovecha esa curiosidad para que ellos conozcan el contexto en el que se desenvuelve su compañero y de esta manera estamos propiciando espacios de inclusión cuando a partir del conocimiento del otro yo veo ese bagaje cultural. (EM01).*

Un factor crítico presentado por todos los entrevistados, está relacionado con el hacinamiento en la escuela lo que no permite ampliar el desarrollo de diversas actividades e incluir totalidad de padres y estudiantes al mismo tiempo.

La categoría de ambientes de enseñanza aprendizaje, finalmente se promueve a través del trabajo en equipo y clases participativas, ejemplificados en la utilización de juegos interactivos y de mesa que han facilitado el aprendizaje, donde las maestras siempre han buscado estrategias para que los niños se relacionen con los compañeros, participen y entiendan el tema.

#### **6.4.5. Categoría 5. Valoración pedagógica**

Esta categoría considera como, desde la valoración pedagógica se evidencian las fortalezas, necesidades y apoyos de todos los estudiantes, las herramientas utilizadas de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y los aspectos que son relevantes para su consolidación desde el enfoque de educación inclusiva. Los entrevistados manifiestan que es un *“proceso institucional que reconoce las necesidades y fortalezas de los estudiantes; sin embargo, falta que se consolide y quede plasmado en el documento del SIIE”* (ED01).

La institución lleva un proceso de seguimiento en conjunto con la coordinadora, docente orientadora y cada maestro de aula, donde se atiende en muchos casos de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los niños, se hace seguimiento con las orientaciones por parte de la EPS, aunque la atención casi siempre es mala o regular, el tiempo para las sesiones es poco, atienden varios niños al tiempo o a veces van y les cancelan la cita.

El área de orientación escolar viene desde el 2017, formando a los maestros para que en conjunto con los padres de familia se realice la valoración pedagógica de los estudiantes, a partir

del diagnóstico médico que las familias entreguen, acorde a las edades se realizan entrevistas o encuentro con los estudiantes para escucharlos y saber cómo se sienten en la escuela, cuáles son sus expectativas y como perciben ellos el proceso de evaluación. En esto se requiere fortalecimiento *“varios padres de niños con discapacidad se quejan porque sus hijos aparecen en los últimos puestos y siempre son casi las mismas notas”* (EC01).

De esta forma definen esta categoría desde un aspecto positivo relacionado con la actitud de los maestros, frente a como vienen generando una toma de conciencia para la evaluación formativa, que vaya más allá de la asignación de una nota solo por ayudarlos y promoverlo, sin la evidencia de un real proceso de aprendizaje significativo.

#### **6.4.6. Categoría 6. Evaluación de los aprendizajes**

Este apartado plantea desde la perspectiva de los padres de familia sobre cómo se evalúa el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes y las estrategias utilizadas para su flexibilización. Las respuestas fueron presentadas teniendo en cuenta sobre todo su vivencia en este año y medio aproximado de pandemia y su experiencia en el acompañamiento del proceso de los niños en casa.

Determinado que se tiene en cuenta el contexto de los estudiantes *“aunque necesitamos que consideren en su planeación nuestro nivel educativo y que trabajamos la mayoría de los padres y muchas veces no tenemos con quien dejar nuestros hijos”* (EM02); es importante reconocer la parte académica y formativa de los estudiantes para flexibilizar procesos, partiendo de la disponibilidad de recursos de los hijos es casa, que en la mayoría es escasa, ya que muchos padres de familia perdieron hasta sus trabajos; siendo prudente que se reevalúe en número de actividades y materiales disponibles.

Destacan cómo la evaluación se lleva a cabo por medio de exposiciones, trabajo escrito, material reciclable, recursos como guías, plataforma, WhatsApp, entre otros, presentando la opción de diferentes estrategias sin imposición.

#### **6.4.7. Categoría 7. Comunidades de aprendizaje**

En la categoría de comunidades de aprendizaje desde el rol de los maestros se propician espacios de trabajo colaborativo para la atención a estudiantes, se da la formación en temas de inclusión y se han realizado muchos talleres prácticos desde la toma de conciencia hasta el uso o aprendizaje de herramientas para el apoyo o ajuste razonable de los estudiantes.

Desde los padres de familia se fomenta el cuidado y auto cuidado por la salud y formas de comunicación para trabajo en equipo en la alianza escuela – familia. Los padres, sobre todo de los niños con discapacidad, reciben el apoyo de la escuela, principalmente desde el área de orientación escolar, sobre la importancia de necesidades y requerimiento de los niños con énfasis en la relevancia de la atención y seguimiento médico pese a las deficiencias en la atención oportuna de las IPS.

Con los estudiantes se realizan comunidades formando a los niños sobre el reconocimiento a las diferencias, actividades para compartir e interactuar, unas con padres de familias, otras a través de los proyectos transversales, la atención individual o grupal desde el proceso de convivencia escolar y la tendencia es que se evidencia la preocupación de los maestros por la atención oportuna de los estudiantes con necesidades, haciendo solicitud de más formación y gestión de recursos, mejoras en el espacio físico y capacidad de apoyo humano.

Como conclusión, son diversos los aspectos a destacar en términos de prácticas y culturas, junto con los avances en la implementación progresiva del Decreto 1421 de 2017:

trabajo colaborativo desde los miembros de la comunidad educativa, reconocimiento de las características y particularidades de los estudiantes desde el análisis de sus contextos, necesidades y requerimientos individuales, para el establecimiento de los planes individuales de ajustes y apoyos razonables, el apoyo de los padres de familia de niños y niñas con discapacidad, aunque se requiere de manera general mayor acompañamiento, al igual que la expectativa de una mejora en los procesos de atención, los cuales están sujetos a las condiciones económicas de los padres o cuidadores principales, en la medida en que se hace necesario el traslado de los estudiantes a otras ciudades y la mejora en la atención por los factores mencionados en cada una de las categorías respectivas.

Sin embargo, en términos de políticas se hace necesario un trabajo que evidencie los avances en las prácticas y culturas descritos, como los ajustes en los documentos del Proyecto educativo institucional, el Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes que, aunque está contemplado como resultado de la autoevaluación y establecido en el Plan de mejoramiento Institucional, a la fecha no se ha llevado a cabo. Durante el desarrollo de las entrevistas a los diferentes miembros de la comunidad educativa se vio reflejado el interés, sentido de pertenencia y apropiación por los procesos y funciones acorde a los diferentes roles desde la necesidad de la continuidad de la implementación de una política inclusiva y equitativa.

## 7. Discusión y conclusiones

El proceso de investigación ha permitido sustentar metodológicamente algunos aspectos que son claros para los miembros de la institución en cuanto a sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento, incluso desde los mismos lineamientos de las orientaciones del enfoque de educación inclusiva y equitativa contemplados desde el Decreto 1421 de 2017. Como aspectos a resaltar se considera:

El trabajo de formación realizado desde el liderazgo de orientación escolar, para la toma de conciencia de la comunidad educativa, principalmente a los maestros, en el reconocimiento de las necesidades, capacidades, gustos, intereses, apoyos y ajustes de los niños con discapacidad, problemas de aprendizaje entre otros aspectos, como un punto de apoyo para avanzar hacia una cultura de educación inclusiva a favor de la comunidad en general, lo que está en concordancia con la postura de Manghi et al. (2020) desde la necesidad de un cambio de paradigma que aunque no ha sido reconocido como tal, representa una oportunidad para la gestión y promoción en las prácticas y la cultura de la educación inclusiva institucional.

Aspectos que, aunque minimizan las barreras culturales y actitudinales, no descartan del todo, comportamientos de exclusión o discriminación entre algunos estudiantes y que desde la postura de Guevara y Vélez (2020), reducen los avances que se podrían obtener en términos de educación inclusiva y equitativa; para los cuales la formación se hace igualmente indispensable para favorecer la promoción de los requerimientos particulares del alumnado.

A nivel nacional, la escuela avanza en algunos aspectos en paralelo con los procesos de instituciones como el Colegio Bolivariano y Colegio Normal Superior del municipio de Caicedonia, Valle del Cauca, por Acosta et al. (2018), desde el acceso a estudiantes con

alteraciones con el mínimo de requisitos posibles, pero reafirmando una atención no inclusiva de manera integral, puesto que no se cumplen con condiciones de infraestructura o asequibilidad, en este caso particular de la Institución Educativa Número Once sede Pilar Antonia Ojeda, por el número de estudiantes en relación al espacio físico, condiciones de seguridad, capacidad del apoyo humano, en especial del área de orientación escolar y la demanda de necesidades de atención de los estudiantes. Sin embargo, a diferencia de esta y otras posibles instituciones, la sede en particular desde la postura de sus entrevistados sí reconoce los avances en las prácticas desde las adaptaciones curriculares, la aceptabilidad y ajustes en la participación afectiva y equitativa de muchos de sus estudiantes en especial de aquellos con discapacidades.

Desde otro aspecto, se destaca la participación de los padres de familia, quienes reconocen cómo la escuela y en especial los maestros apoyan los procesos de los estudiantes aun en medio de la necesidad de muchos factores (recursos – espacios físicos para la participación conjunta de la comunidad en actividades culturales etc.) a diferencia de los resultados en las investigaciones de Posada y Duran (2017), quienes en sus investigaciones, dan cuenta ante la movilización de recursos y las prácticas, de una percepción negativa de los padres de familia con vacíos en las adaptaciones curriculares, las formas de participación, ajustes y apoyos necesarios.

La presente investigación resalta como conclusión el fomento del reconocimiento de parte de los padres para la atención y seguimiento médico oportuno a los niños y niñas, sobre todo con discapacidad o alguna situación de salud, en conjunto con la promoción del acompañamiento, cuidado y autocuidado en conjunto con los maestros, como aspecto fundamental para favorecer el aprendizaje y la promoción de los estudiantes, la disposición del equipo directivo para apoyar, promover, gestionar actividades y recursos de apoyo para los estudiantes, el trabajo articulado con otras instituciones, en especial con el INCI y otras

instituciones de carácter nacional y regional, la realización de los planes de ajustes razonables y la valoración pedagógica de los estudiantes desde el inicio del año escolar y lo significativo de los proyectos obligatorios y transversales como oportunidad para la participación y reconocimiento de los estudiantes a partir de su diversidad.

En cuanto a las oportunidades de mejoramiento, la constante desde el equipo directivo y maestros gira en torno a la necesidad de consolidar todos esos avances que van en concordancia con el plan de implementación progresiva del Decreto 1421 de 2017, en los documentos institucionales desde el Proyecto Educativo Institucional, Manual de convivencia, y Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, reconocidas en su proceso de autoevaluación y establecidas en su Plan de Mejoramiento Institucional. Un planteamiento sustentado en la postura de Parra (2011) y Beltrán et al (2015), quienes indican este factor como uno de los desafíos de la educación inclusiva y equitativa, desde la definición de políticas institucionales se debe garantizar el acceso, la calidad, permanencia y promoción de las trayectorias educativas completas de los y las estudiantes.

Aunque se resalta la disponibilidad, trabajo colaborativo, el sentido de pertenencia del equipo directivo y los maestros; también se plantea la necesidad de formación para el cambio de paradigmas de algunos maestros desde ese enfoque tradicional para una evaluación formativa, la flexibilización curricular y el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes desde una educación para todos, ya lo resalta Guevara y Vélez (2020) al afirmar que “la escuela viene respaldándose a partir de nuevos paradigmas y premisas, procurando introducir otras formas de razonar, de trabajar y de convivir” (p.97). El equipo de entrevistados manifiesta una actitud y perspectiva positiva que visualiza avances hacia la consolidación de políticas que favorezcan la atención de los estudiantes atendiendo a los procesos llevados a cabo.

Igualmente se exaltan retos en los procesos, asociados al acompañamiento de algunos padres de familia, aunque son más los que se han vinculado en la gestión de la atención médica oportuna de sus hijos, hasta el acompañamiento académico y convivencial en conjunto con los maestros, a pesar de la falta de recursos, sobre todo durante esta pandemia, aunque para muchos más bien ha favorecido el proceso de participación en este caso particular desde los proyectos transversales.

Avances significativos en torno a las prácticas y culturas inclusivas que favorecen la inclusión escolar desde aspectos como la convivencia, la participación de la comunidad educativa, la promoción de los principios inclusivos, la valoración y evaluación de los aprendizajes, contemplados desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en los parámetros de gestión escolar con la Fundación Saldarriaga (2020), desde una Educación Para Todos (EPT), que igualmente se acoge al ODS número 4, para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Proceso donde tiene gran incidencia los planteamientos de Nussbaum (2012), a partir de una perspectiva tendiente a promover las capacidades de desarrollo humano en este caso de los niños y niñas, desde el reconocimiento de sus particularidades, bajo un enfoque diferencial que en este contexto particular atienda la diversidad del aula de los estudiantes.

## 8. Reflexión pedagógica

Son muchos los aportes recibidos desde el estudio de la Maestría en Desarrollo infantil y las expectativas para la implementación en mi vida diaria desde lo personal hasta lo laboral, entre ellos:

- **Nivel Personal:** representó un ejercicio de introspección entre la formación que recibí de mis padres y cuidadores, el tiempo de estudio del pregrado, los años de ejercicio laboral, la educación brindada a mis dos hijas y estos dos años de estudio de la maestría, donde tuve la oportunidad de revisar los paradigmas sobre cómo debe ser la formación, orientación y acompañamiento a los niños y niñas, en términos de disciplina, castigos, recompensas, acondicionamientos y su grado de participación en su propia formación y actividades inmersas.
- **Nivel Profesional:** la adquisición de herramientas para la promoción de la participación de los niños y niñas desde el escuchar sus propias voces ha sido lo fundamental, desarrollando un grado de autonomía y liderazgo que me ha permitido incidir positivamente en las decisiones del contexto: la institución, los programas municipales de apoyo a los estudiantes con discapacidades, entre otras entidades de orden municipal y nacional; un gran cambio de paradigma; que propició una intervención desde otra perspectiva ante los padres de familia de los estudiantes, en aras de la promoción del buen trato, los procesos de gestión ante el sistema de salud y la concepción de posibilidades de desarrollo en sus hijos. Es impresionante reconocer cómo muchas veces pude propiciar patrones de conducta o pautas de disciplina que colocaran a los niños en condiciones de vulnerabilidad psicológica o maltrato físico. Otro aspecto importante fue

ampliar el panorama de las instituciones que apoyan el fomento de una niñez segura y saludable y como cada uno desde el rol que ejerce, puede hacer parte de estos procesos y realizar gestiones que favorezcan el desarrollo infantil y en mi caso la atención desde los procesos de educación inclusiva.

- **Investigativo:** en este campo reconozco, primero, el avance en el proceso de comprensión de textos y escritura, seguido del cambio de paradigma con relación a los procesos de investigación, todo lo que representa, desde lo positivo, en el fortalecimiento del trabajo pedagógico directamente en el aula y los aspectos metodológicos. Finalmente, la motivación por continuar mi proceso de formación.

## 9. Referencias

- Acosta, L., Lugo, J., & Solano, F. (2018). Educación inclusiva en las Instituciones Educativas de Caicedonia Valle del Cauca, Colombia. *Prospectiva*, 25, 113–140.  
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.5967>
- Alarcón, Y. (2014). Una mirada al Enfoque de derecho en la protección de las personas con o en situación de discapacidad en Colombia. *Vniversitas*, 128, 11-15.
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Vargas, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>
- Beltrán; et al. (2015). Política en discapacidad intelectual, un estudio de caso de la institución educativa Ciudad Bolívar Argentina. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogota: Prentice Hall.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Ángel, C. (2016). Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. 41p.
- Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Ángel, C. (2016). Acompañamiento a las Instituciones Educativas. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. 29p

Comisión de Interamericana de Derechos Humanos. (2018). Políticas públicas con enfoque de derechos humanos.

<http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PoliticasyPublicasDDHH.pdf>

Dainez, D., & Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-Posições*, 26(2), 187-204. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507710>

Etxeberria, B. (2015). *Los valores éticos de la intervención social en el espacio de la supervisión pedagógica*. Deusto: Departamento de Trabajo Social y Sociología, campus Donostia-San Sebastián.

Foro Internacional de la UNESCO sobre inclusión y equidad en la educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”. UNESCO.

<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/foro-internacional-2019>

Guevara-Salazar, L. X. & Vélez-Villaquirán, L. A. (2020). Primeras aproximaciones sobre la realidad de la inclusión en la educación en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 9(3), 85–100. <https://doi-org.ez.unisabana.edu.co/10.36260/rbr.v9i3.933>

Hernandez, et al. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Editorial Mc Graw Hill.

Manghi, D., Solar, M., Ibarra, A., Godoy, I., Córdova, V., & Soto, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134.  
<https://dx.doi.org/10.1590/198053146605>

Mateus, D. (2016). *Apropiación de la política de inclusión por parte de los docentes de primer ciclo y su incidencia en los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad*

*cognitiva en las aulas regulares del colegio Alfonso López Pumarejo*. Bogotá:

Universidad Libre.

Mateus-Cifuentes, L.E, Vallejo-Moreno, D.M, Obando-Posada, D. & Fonseca-Durán, L. (2017).

Percepción de las prácticas y la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en la Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.

<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>

Ministerio de Educación de Guatemala. (2018). *Política de Educación Inclusiva para la*

*Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad*. Guatemala:

Siteal / Unesco.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017 por lo cual se

reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la atención de estudiantes con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Documento de orientaciones técnicas,

administrativa y pedagógicas para para la atención educativa a estudiantes con

discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020a). *Orientaciones para promover el*

*bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el*

*sistema educativo*. Bogotá D.C.: Fundacion Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020b). *Orientaciones generales para*

*promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá D.C.:

Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020c). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020d). *Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS)*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020e). *Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes*. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2020f). *Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes*. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones generales para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo*. Bogotá D.C.: Fundacion Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS)*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá D.C.: Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación de Guatemala. (2018). *Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad*. Guatemala: Siteal / Unesco.

Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares: Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 37 (147), pp. 14 – 27. <https://www-sciencedirect-com.ez.unisabana.edu.co/science/article/pii/S0185269815000033>.

Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago.

Naciones Unidas. (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de Derechos Humanos en la cooperación para el desarrollo*.

<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>

Organización Internacional del Trabajo. (2014). Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas. Convenio N° 169 OIT.

Organización de Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Tecnología. (2019).

Organización de Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Tecnología. (2017). Guía para asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2008). Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. UNESCO: Centro Internacional de Conferencias de Ginebra.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo (Edición para Colombia de la Fundación Saldarriaga-Concha).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994). Declaración de Salamanca. España:

Organización de las Naciones Unidas. Protocolo del Salvador. (1988).

Organización de las Naciones Unidas. (1988) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo social*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

- Peregalli, A. (2020). Alianza estado-sociedad C=civil: Debates y desafíos en la co-gestión de políticas de inclusión educativa en Uruguay y Argentina. *education policy analysis archives*. 28. 43. 10.14507/epaa.28.4162.
- Presidencia de la Republica. (2013). *Estrategia nacional para la garantía de los derechos humanos*. Bogota: Sistema Nacional de DDHH y DIH.
- Ruiz, J. (2019). Desarrollo y calidad de vida. Una perspectiva crítica a partir del pensamiento de Amartya Sen. *Revista Aletheia*, 11(2), 107-126.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Sixto, V. (2020). Inclusión “a la manera chilena”: inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Análisis de políticas educativas archives*, 27, p. 23.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Unesco (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. París: Autor.
- 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/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- Unesco. (2019). *Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación*. Cali: Unesco / Alcaldía de Cali / Mineducacion.
- Urrutia, J. (2017). Representaciones que subyacen a la política educacional inclusiva en Chile. *Convergencia*, 75, 87. <https://doaj.org/article/1b6a8b3f325c42ac9ac586490a00e675>
- Vergara; et al. (2009). El desarrollo humano y la calidad de vida integrados en un Modelo de Gestión Urbana para Barranquilla (Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 25(2), 374-390.

## ANEXOS

**Anexo 1.** Orientaciones categóricas por dimensión para la construcción de preguntas relacionadas con técnicas de recolección.

| Dimensión                              | Categoría   | Orientaciones                        | Técnica de recolección |
|--|---|--------------------------------------|------------------------|
| Política                               | Proyecto Educativo Institucional (PEI)                    | Principios de la educación inclusiva | Análisis documental    |
|  |   | Articulación                         |                        |
|  | Plan de Mejoramiento Institucional [PMI]                  | Promoción de la educación inclusiva  |                        |
|  |   | Autoevaluación                       |                        |
|  | Manual de Convivencia                                     | Participación                        | Entrevista             |
|  | Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes [SIEE] | Seguimiento a los aprendizajes       |                        |
| Sistema de apoyos a la gestión escolar | Accesibilidad   |                                      |                        |
| Diseño curricular                      | Estructura curricular<br>Transversalización curricular    |                                      |                        |

| Dimensión | Categoría   | Orientaciones                        | Técnica de recolección    |
|-----------|---|--------------------------------------|---------------------------|
| Cultura   | Participación de la comunidad educativa   | Toma de conciencia                   | Cuestionario estructurado |
|           |   | Formas de participación              |                           |
|           | Convivencia escolar   | Estrategias para la convivencia      |                           |
|           | Principios inclusivos (igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad y respeto a la diversidad, confianza) | Fomento de los principios inclusivos |                           |

| Dimensión                       | Categoría                            | Orientaciones   | Técnica de recolección |
|---------------------------------|--------------------------------------|---|------------------------|
| Práctica                        | Cualificación docente                | Estrategias de cualificación docente  | Entrevista             |
|                                 | Plan curricular                      | Articulación del plan curricular con los principios de la educación inclusiva |                        |
|                                 | Apoyos para la atención educativa    | Apoyos pedagógicos  |                        |
|                                 | Ambientes de enseñanza y aprendizaje | Ambientes para la promoción de los aprendizajes                               |                        |
|                                 |                                      | ambientes virtuales   |                        |
|                                 | Comunidades de aprendizaje           | Comunidades de estudiantes y liderazgo estudiantil                            |                        |
|                                 |                                      | Escuela de padres   |                        |
|                                 | Valoración pedagógica                | Fortalezas necesidades y apoyos   |                        |
| Evaluación de los aprendizajes. | Evaluación de los aprendizajes       |   |                        |

**Anexo 2. Matriz de hallazgos documentales/Análisis documental**

| <b>Categoría</b>                                | <b>Matriz de hallazgos de hallazgos documentales</b>   | <b>Hallazgo</b> |
|---|--|-----------------|
| <b>Proyecto Educativo Institucional (PEI)</b>   | ¿Cómo el PEI contempla los principios de la educación inclusiva?   |                 |
|   | ¿Cómo se articula el PEI con los planes, programas y proyectos nacionales, locales o regionales referentes a la educación inclusiva? |                 |
| <b>Plan de Mejoramiento Institucional [PMI]</b> | ¿Cómo en el PMI se promueve la educación inclusiva?  |                 |
|   | ¿Cómo en la autoevaluación se hace evidente la educación inclusiva? ¿Cómo se retoma en el ajuste a los procesos institucionales?)    |                 |
| <b>Manual de Convivencia</b>                    | ¿En los Manuales de Convivencia son visibles los principios de la educación inclusiva?   |                 |

## Anexo 3. Cuestionario entrevista estructurada

| Categoría  | Pregunta   | Registro de los aspectos fundamentales de la respuesta |     |     |     |     |     |
|--|--|--|-----|-----|-----|-----|-----|
|  |  | E_1  | E_2 | E_3 | E_4 | E_5 | E_6 |
| <b>Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes [SIEE]</b>   | ¿Cómo, desde el SIEE, se promueven los aprendizajes de todos los estudiantes?  |  |     |     |     |     |     |
| <b>Sistema de apoyos a la gestión escolar</b>  | ¿Cómo el establecimiento garantiza los apoyos humanos, físicos y comunicativos, para el acceso de todos los estudiantes al medio físico, al conocimiento, a la información y a la comunicación?  |  |     |     |     |     |     |
| <b>Diseño curricular</b>   | ¿Cómo responde la estructura curricular a los principios de la educación inclusiva?  |  |     |     |     |     |     |
|  | ¿Cómo, desde los proyectos transversales, ciclos, núcleos comunes o áreas, se incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes desde un enfoque de educación inclusiva?  |  |     |     |     |     |     |
| <b>Participación de la comunidad educativa</b>   | ¿Qué tipos de procesos de toma de conciencia se han realizado o se están realizando en los establecimientos educativos para garantizar la participación plena de todos los estudiantes?  |  |     |     |     |     |     |
|  | ¿Cómo se promueve la participación de los actores de la comunidad educativa en los procesos de inclusión?  |  |     |     |     |     |     |
| <b>Convivencia escolar</b>   | ¿Qué estrategias se han planteado en el establecimiento para enfrentar los retos de la convivencia escolar en la atención a la diversidad?   |  |     |     |     |     |     |
| <b>Principios inclusivos (igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad y respeto a la diversidad, confianza)</b> | ¿Cómo la comunidad educativa fomenta los principios inclusivos?  |  |     |     |     |     |     |
|  | ¿De qué manera estos principios se hacen evidentes en las prácticas institucionales?   |  |     |     |     |     |     |
|  | ¿Cómo se incorporan los principios de la educación inclusiva en los planes curriculares?   |  |     |     |     |     |     |
| <b>Cualificación docente</b>   | ¿Qué estrategias para la cualificación docente se han implementado en el establecimiento educativo para garantizar la participación plena de todos los estudiantes?  |  |     |     |     |     |     |
| <b>Apoyos para la atención educativa</b>   | ¿Qué tipos de apoyos pedagógicos y ajustes razonables se brindan a todos los estudiantes para la promoción de los aprendizajes?  |  |     |     |     |     |     |
| <b>Ambientes de enseñanza y aprendizaje</b>  | ¿Cómo los ambientes de enseñanza y aprendizaje propuestos promueven la participación y los aprendizajes de todos los estudiantes? ¿Qué estrategias pedagógicas, recursos educativos o procesos de innovación se proponen para los estudiantes? |  |     |     |     |     |     |

|  |   |  |  |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|--|--|
|  | ¿Cómo se promueve las interacciones entre los estudiantes?  |  |  |  |  |  |  |
|  | ¿Cómo se promueve el uso de ambientes virtuales de aprendizaje por parte todos los estudiantes?   |  |  |  |  |  |  |
| <b>Comunidades de aprendizaje</b>              | ¿Cómo, desde la escuela de padres, se promueven los principios de la educación inclusiva?   |  |  |  |  |  |  |
| <b>Valoración pedagógica</b>                   | ¿Cómo se realizan los procesos de valoración pedagógica para dar cuenta de las fortalezas, necesidades y apoyos para todos los estudiantes?   |  |  |  |  |  |  |
|  | ¿Estas herramientas para las valoraciones están basadas en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje?  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Evaluación de los aprendizajes</b>          | ¿Cómo se evalúa el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes?   |  |  |  |  |  |  |
|  | ¿Qué estrategias se usan para flexibilizar los procesos de evaluación?  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Implementación del Decreto 1421 de 2017</b> | Conocimiento del decreto 1421 de 2017   |  |  |  |  |  |  |
|  | Estado del proceso de implementación  |  |  |  |  |  |  |
|  | ¿Cuáles creen que son los principales puntos críticos de la Institución Educativa Número Once de Maicao la Guajira, respecto al proceso educativo de estos niños y niñas?                               |  |  |  |  |  |  |
|  | ¿Cuáles creen que son las principales estrategias o líneas de acción que debe impulsar la Institución Educativa Número Once de Maicao la Guajira, respecto al proceso educativo de estos niños y niñas? |  |  |  |  |  |  |