

Reconocimiento de los procesos de inclusión y equidad en la comunidad educativa del preescolar
de un colegio femenino privado de Bogotá, partiendo de sus propias políticas, culturas y
prácticas

Angélica María Castilla Rojas
Maestría en Desarrollo Infantil
Universidad de La Sabana

Asesor: Paola Toledo Roa
Abril de 2022

Tabla de contenido

Resumen	5
Abstract	6
Palabras claves	6
Introducción	6
Antecedentes	8
Planteamiento del problema.....	20
Justificación.....	26
Pregunta de investigación	28
Objetivos	28
General.	28
Específicos.....	28
Marco Normativo	29
Marco Teórico.....	37
Inclusión.	37
Exclusión, Segregación, Integración, Inclusión.	37
Población.	39
Paradigmas.....	40
Equidad e igualdad.	42
Inclusión.	43

Procesos de inclusión y equidad.	44
Políticas, Culturas y Prácticas.	45
Index for inclusion – Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Booth & Ainscow, 2011).....	45
Metodología	47
Resultados e interpretaciones.....	58
Análisis documental.	58
Aplicación del Index.	63
Primera fase: Comenzando (Booth & Ainscow, 2011).	63
Segunda fase: Descubriendo juntos (Booth & Ainscow, 2011).	69
Creando culturas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011)	70
Construyendo comunidad (Booth & Ainscow, 2011).	71
Estableciendo valores inclusivos (Booth & Ainscow, 2011).	71
Estableciendo políticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011)	72
Desarrollando un centro escolar para todos (Booth & Ainscow, 2011).....	73
Organizando el apoyo a la diversidad (Booth & Ainscow, 2011).....	73
Desarrollando prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011)	74
Construyendo un curriculum para todos (Booth & Ainscow, 2011).	75
Orquestando el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2011).....	75
Tercera fase: Elaborando un plan (Booth & Ainscow, 2011)	76

Cuarta fase: Pasando a la acción (Booth & Ainscow, 2011).....	78
Quinta fase: Revisando los avances (Booth & Ainscow, 2011).....	80
Discusión Final	81
Referencias	85
Apéndice A.....	98
Apéndice B.....	99
Apéndice C.....	102
Apéndice D.....	103
Apéndice E.....	111
Apéndice F	116

**Reconocimiento de los procesos de inclusión y equidad de la comunidad educativa
del preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá, partiendo de sus propias
políticas, culturas y prácticas**

Resumen

Investigación con corte mixto que busca reconocer los procesos de inclusión y equidad a través de las políticas, culturas y prácticas de la comunidad educativa de un preescolar en un colegio femenino de Bogotá por medio de la aplicación del *Index for Inclusión- Guía para la Educación Inclusiva* (Booth & Ainscow, 2011). En su primera etapa se trabajó con el equipo coordinador compuesto por profesores directores de grupo, profesores especialistas y auxiliares a través de reuniones quincenales donde se aplicaron las primeras etapas del Index; en un segundo momento se realizó una encuesta a toda la comunidad de profesores y auxiliares del preescolar donde se obtuvieron los siguientes resultados: referente a las políticas, el colegio acoge las orientaciones normativas a nivel local, nacional e internacional con documentos que proponen una educación para todos. En las culturas es donde se evidencia mayores falencias pues la comunidad no reconoce una directriz clara para su trabajo y se reflejan relaciones, valores y creencias arraigadas en la comunidad contrarias a una institución incluyente. Finalmente, en las prácticas es donde más iniciativas particulares se encuentran, a pesar de que existe una impresión de falta de sostén por parte del equipo de apoyo y de las directrices del colegio. Se recomienda revisar las políticas internas, contextualizarlas y comunicarlas de manera que, tanto culturas como prácticas sean permeadas.

Abstract

Mixed research that looks to acknowledge inclusion processes through policies, cultures and practices from an educative community of a preschool in a girl's private school at Bogota via the application of *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011). In a first step, the investigator worked with coordinator team form by homeroom teachers, specialist teachers and co-teachers in biweekly virtual meetings where first phases were applied; in a second step, a virtual survey was conducted to teachers and co-teachers' community of the preschool where the following results were obtained: starting with the policies, the school embrace the regulation by local, national, and international with documents proposing education for all. The cultures dimension is the one that needs more work to do because the community does not recognize a guideline for their job, and relationships, values and beliefs in the community are contrary to an inclusive institution. Finally, in the practices is where more individual initiatives are found, despite the impression of lack of support from the support team and the school's directives. It is recommended to review internal policies, communicate them, and make them alive so that cultures are permeated, and practices allow inclusive processes.

Palabras claves

Educación inclusiva, Procesos de inclusión y equidad, Preescolar, Colegio Privado; Index for Inclusion; políticas, culturas y prácticas.

Introducción

Esta investigación inicia bajo la inquietud de la autora por identificar y reconocer los avances relacionados a la educación inclusiva en la sección preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá, que permitan proponer estrategias de atención y promoción del desarrollo infantil, partiendo de la dignidad de la persona; tema de interés no solo para la institución en

particular sino para la comunidad nacional e internacional (Bogotá (Colombia). et al., 2018; Decreto 366 de 2009, 2009; Decreto 1421 de 2017, 2017; Organización de las Naciones Unidas, 2016c; UNICEF, 2006).

Comprender el concepto de inclusión desde diferentes perspectivas (históricas, médicas, sociales, etc.) llevó a la investigadora a indagar diferentes instrumentos e iniciativas para trabajar directamente en el campo, finalmente fue seleccionado el *Index for Inclusion – Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Booth & Ainscow, 2011) por su versatilidad, fácil uso y sobre todo por abordar el tema desde tres principales dimensiones: políticas, culturas y prácticas.

Desde una investigación con corte mixta se propuso el objetivo: Describir de qué manera las políticas, culturas y prácticas identificadas en la comunidad educativa potencian los procesos de inclusión y equidad en la educación en la sección preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá. Esto debido a que se aborda la inclusión como un proceso donde diferentes dimensiones y actores se involucran para dar paso a una educación para todos que a la vez promueve el desarrollo infantil, partiendo de la dignidad e la persona (Booth et al., 2015).

Los diferentes intereses de este trabajo llegan a un solo fin y es acompañar a la institución educativa en el reconocimiento de los avances relacionados a la educación inclusiva y a la vez contribuir a dar el siguiente paso en este proceso que un día se inició y continua en evolución constante; a la vez generar una vía de acción para otras instituciones educativas que estén buscando transformarse en pro de la comunidad.

Antecedentes

Esta investigación se fundamenta en la experiencia particular como docente de primera infancia, resaltando desde el rol docente la posibilidad de analizar, reconocer y plantear posibles estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno de los estudiantes; por lo cual, el interés de este trabajo se enfoca en describir cómo las políticas, culturas y prácticas de una institución permiten potenciar la educación inclusiva y equitativa desde preescolar; es por esto que para conseguir este propósito, se considera imperativo analizar algunos antecedentes relaciones al tema de interés.

Un primer antecedente se relaciona directamente a la educación, que pese a ser declarada un derecho consagrado en el artículo 67 de la Constitución en el marco social colombiano, es posible cuestionar su ejecución:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (*Constitución Política de Colombia*, 1991).

Lo anterior nos invita a analizar si este derecho se garantiza para todos los ciudadanos, pues su estudio ha tomado años a través de la reformulación de políticas para que todas las personas puedan tener un adecuado acceso (Beltrán-Villamizar et al., 2015). Ya en los años 50 se planteaba educar a todas las poblaciones, pero solo hasta la Conferencia de Jomtien (UNESCO, 1990) se considera como uno de los puntos de la discusión, la educación inclusiva, argumentando que no es el estudiante quien debe cambiar para adecuarse a la institución, sino que es el sistema el llamado a eliminar las barreras, transformándose y adecuándose a la diversidad, de manera tal, que se genera apertura al aprendizaje, participación y desarrollo de todos.

Las Naciones Unidas presentó en el 2006 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006), una iniciativa que abrió la oportunidad de hablar de inclusión en un mundo que se asume para todos pero que en la realidad deja a muchos a un lado. Con el tiempo cada país fue tomando diferentes caminos que en algunos casos se desviaron del objetivo principal que invitaba a generar una educación de calidad para todos. Fue en el 2016 cuando las Naciones Unidas nuevamente intervinieron con el Comentario General No. 4 para aclarar algunos términos y ayudar a encauzar nuevamente la educación inclusiva (Organización de las Naciones Unidas, 2016b).

El Comité subraya la importancia de reconocer las diferencias existentes entre exclusión, segregación, integración e inclusión. La exclusión ocurre cuando a los estudiantes, bien de forma directa o indirecta, se les dificulta o impide el acceso a la educación, en cualquiera de sus formas. La segregación se da cuando la educación de estudiantes con discapacidad se proporciona en entornos separados diseñados o empleados para dar respuesta a una o varias deficiencias, en condiciones de aislamiento de los estudiantes sin discapacidad. La integración es el proceso de emplazar a las personas con discapacidad en los centros educativos ordinarios existentes, siempre que el estudiante con discapacidad pueda adaptarse a los requisitos y demandas existentes en este tipo de entornos. La inclusión implica un proceso de reforma sistemática afrontando cambios y modificaciones en el contexto, enseñando métodos, enfoques, estructuras y estrategias en educación para superar las barreras con una visión centrada en proporcionar a todos los estudiantes del grupo de edad correspondiente, una experiencia de aprendizaje igualitario y participativo y un entorno que se ajuste lo mejor posible a sus necesidades y preferencias. (Organización de las Naciones Unidas, 2016b).

Esta investigación propende por seguir transitando en términos de inclusión; para esto, se realizará un pequeño recorrido frente a algunas experiencias en varios contextos que se enmarcan en el problema que se planteará. Se citarán estudios que evalúan la percepción y las actitudes de los docentes acerca de la inclusión, al igual que algunos artículos que dan cuenta de instituciones educativas que se han autoevaluado en torno a la educación inclusiva, teniendo como propósito mejorar como comunidad. Una última instancia permite la identificación de textos que exponen diversos instrumentos de evaluación, haciendo énfasis en el *Índex for Inclusion - Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Booth et al., 2015; Booth & Ainscow, 2011; Giné et al., 2013) que es considerado el instrumento oportuno para desarrollar el objetivo del presente estudio.

Acosta y Arráez (2014) comparten en su artículo “Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora” un recorrido del contexto venezolano y su experiencia con la inclusión; se preguntan cómo la actitud de los docentes ante esta permite generar un cambio significativo en los estudiantes con discapacidad motora; concluyen que la actitud de los educadores es causada por desinformación y la relación que tienen con los conceptos preconcebidos, entre otros, lo que lleva a que los estudiantes con discapacidad motora no tengan acceso a una educación inclusiva y esta situación invita a formar a los profesores en las políticas actuales, prácticas novedosas y transformaciones conceptuales que permiten reconocer al alumno con discapacidad motora como un estudiante dentro de su aula con capacidades, y que en comunidad se pueden generar los cambios para eliminar las barreras para el aprendizaje (Acosta & Arráez, 2014).

En un caso similar, en el artículo de Krasha y Boyle “Attitudes of Preschool and Primary School Pre-Service Teachers towards Inclusive education” comparten un recorrido frente a la

legislación australiana con relación a la educación inclusiva; partiendo de que los profesores son los que tienen la primera responsabilidad de implementarla, realizaron un estudio para evaluar las actitudes que estos tienen. En este se evaluó a 465 estudiantes de licenciatura de preescolar y primaria que tienen acceso directo al aula a través de “The Teacher’s Attitudes Towards Inclusion Scale Adjusted” (TAISA). Dentro de la discusión muestran un resultado contrario al estudio realizado en Venezuela, en el que los docentes están dispuestos a trabajar partiendo del reconocimiento y el respeto por la diferencia en sus aulas y creen que tener estudiantes con diversas discapacidades es beneficio para todos, pues les permitirá a unos aprender de los otros (Kraska & Boyle, 2014). Cabe resaltar que, a diferencia de los profesores venezolanos, los australianos han tenido por lo menos un módulo de educación inclusiva dentro de su currículo en la universidad y en su acercamiento al aula han tenido la oportunidad de conocer individuos con diversas capacidades y ver resultados satisfactorios.

Otro investigador, Majoko (2017), plantea las transformaciones que han tenido que implementar los profesores en las últimas décadas debido al cambio de paradigma frente a los estudiantes con discapacidad, un ejemplo que resalta es el desarrollo que ha existido en Zimbabue, nación en la que han hecho un gran esfuerzo por acompañar a la comunidad educativa en este proceso de inclusión, identificando al docente como un eje esencial dentro de este cambio, esto basado en la comprensión su papel como primer actor y eje central de la comunidad educativa, funcionando como su articulador, pues es quien se comunica con la familia, gestiona recursos en la institución educativa y es el encargado de evaluar al estudiante, entre otros aspectos. Teniendo en cuenta que las herramientas y estrategias que se le pide a los docentes de hoy son diferentes a las que se le exigían en el pasado y estas solo se adquirieron con un adecuado acompañamiento.

Dentro de los resultados y la discusión que se presentan en el artículo (Majoko, 2017), se habla que los 28 profesores intervenidos para conocer sus percepciones sobre la inclusión, tienen conocimientos generales al respecto y lo ven como una filosofía positiva que les permitirá a todos los estudiantes acceder a la educación y dar cumplimiento a los derechos fundamentales; sin embargo, se sienten mal preparados para enfrentar el reto, también perciben que no tienen recursos tecnológicos, ni el currículo actual les permite dar un paso real y quisieran ser educados al respecto para cambiar el ambiente de sus aulas y realmente permitir a todos sus estudiantes ser parte activa en sus aprendizajes.

El mismo autor, un año después presenta otro estudio similar frente a las percepciones de docentes en colegios frente a la inclusión en una comunidad diferente y con recursos diferentes, sin embargo, encuentra resultados similares, la percepción de los docentes frente a la inclusión es preocupante. De acuerdo a los resultados y a la discusión del artículo, el autor considera que hay preocupaciones generales en los profesores, entre las que se pueden encontrar barreras en las instalaciones físicas, tiempo, políticas no suficientemente claras ni específicas, poco financiamiento, un equipo de apoyo y un currículo flexible; también manifestaron una preocupación frente a la actitud negativa de la comunidad educativa, la cantidad de estudiantes por salón, la inadecuada formación de los docentes y la poca información sobre discapacidad.

Los anteriores elementos también fueron encontrados en previos estudios, indicando que la percepción de los docentes frente a la inclusión es ambigua, la ven en un rango positivo desde su definición y filosofía, pero a la hora de la práctica encuentran muchas dificultades para implementarla (Majoko, 2018).

El estudio realizado en Estados Unidos “Early childhood preservice teachers’ attitude development toward the inclusion of children with disabilities” (Yu & Park, 2020) también

evalúa las actitudes de los profesores, en este caso de primera infancia, frente a la inclusión de estudiantes con discapacidades; tomaron como muestra 90 profesores de primera infancia en formación y que se encontraban estudiando un curso de educación especial en preescolar. A través de textos escritos por ellos, los participantes compartieron sus percepciones, dudas e inquietudes frente a la inclusión. Los resultados son alentadores, la mayoría de los participantes relacionaron los beneficios y aludieron la importancia de la inclusión, no obstante, hubo algunos comentarios que manifestaron que las prácticas inclusivas requieren de mayor soporte para los docentes y que es importante proveer a los estudiantes con discapacidad un apoyo apropiado, servicios individualizados e instalaciones que respondan a sus necesidades.

Otra investigación, en el continente asiático indaga y analiza a través de un estudio cuantitativo las prácticas inclusivas de 344 profesores de preescolar a través de las 6 regiones de Tailandia. Los resultados no son muy lejanos a las experiencias en Venezuela, Zimbabue y Estados Unidos, pero más alentadores frente a la percepción de los docentes, los procesos de inclusión y equidad; los profesores presentan una actitud positiva frente a las prácticas inclusivas y encuentran muchos beneficios más allá de cumplir con la norma de permitir a los estudiantes con discapacidad pertenecer al aula junto a compañeros de su misma edad, también manifiestan que los educadores quisieran tener mayor oportunidad de estudiar y recibir más capacitaciones al respecto. Sin embargo, en este estudio en particular se encontró que, a diferencia de los educadores de primaria y bachillerato, los de primera infancia encuentran menos barreras y se sienten más preparados para enfrentarse el reto, sienten soporte por parte de las familias y otros miembros de la comunidad (Klibthong & Agbenyega, 2020).

En el artículo “El Reto de la Educación Inclusiva: Elementos Implicados y Propuestas de Mejora” publicado en la Revista Prisma Social, exponen dos objetivos “1. Identificar elementos

que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa del alumnado de educación infantil y primaria; y 2. Desarrollar propuestas de aplicación y mejora” (García-Domingo et al., 2019). A través de grupos focales con dos tipos de participantes, profesionales en centros educativos y expertos postgraduados, dan a conocer que a pesar del amplio marco normativo de España aún se encuentran diversos obstáculos frente a la inclusión tales como la participación de niños en centros educativos especiales, generalmente lejos de su lugar de residencia y alejados de otros miembros de su familia, generando exclusión; la ambigüedad entre las normas vigentes que impide que los docentes tengan claridad frente a la posición oficial y la formación del equipo educativo (García-Domingo et al., 2019).

Viendo una constante presentada en varios de los artículos expuestos sobre la continuidad de la capacitación a los docentes, el proyecto ACCEPT (D’Amico et al., 2020) promueve reuniones con diversos miembros de la comunidad sobre intereses comunes, ofrece charlas y capacitaciones que permiten resolver dudas comunes y compartir experiencias. Principalmente el proyecto tiene cabida dentro de las universidades, pero la acción que se realiza es prometedora ya que integra las necesidades que se han desvelado en los artículos anteriores, por lo cual sería ideal integrar a profesionales de diferentes áreas con interés en la inclusión y en mejorar su quehacer en pro de los estudiantes. Los resultados del programa demuestran que las conversaciones colaborativas entre los participantes abrieron una posibilidad de intercambiar recursos y métodos de intervención con la primera infancia, especialmente aquellos que han tenido prácticas exitosas. Demostrando que la continua capacitación y el intercambio de ideas puede transformar la educación.

Por otro lado, en la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado se publicó el artículo “Teacher competences in Early Childhood Education and Inclusive

Education: Design and Validation of a Questionnaire” (de Haro Rodríguez et al., 2020). La anterior iniciativa fue una revisión teórica y aplicación de un instrumento en la Universidad del Bosque en Bogotá, Colombia; con una participación de 158 estudiantes, 7 jueces, 35 graduados y 24 empleados de la universidad. El objetivo fue generar un instrumento que permita conocer las competencias que deben estar presentes en los profesionales de la Licenciatura en Educación Infantil en temas de inclusión. El resultado fue la aprobación del cuestionario CEINCLUSIVA, en el que se evalúan las competencias científicas, sociales, metodológicas, y personales de los futuros profesionales. Instrumento que ojalá sea implementado en otros escenarios y que permita dar respuesta a futuros profesionales frente a las necesidades actuales de formación en la inclusión.

En todos los artículos revisados se encuentra el común denominador, la apertura por parte de los docentes a la inclusión, pero también la constante percepción por parte de estos, de no estar suficientemente capacitados para enfrentar el reto, el interés de acceder a entrenamiento que les permita conocer las políticas y normativa actual de su contexto, y en específico de las situaciones particulares que puedan tener sus estudiantes.

En referencia a las comunidades que decidieron evaluarse para conocer su relación con la inclusión a través de diferentes instrumentos, el punto de partida inicia con la experiencia de Arnaiz Sánchez et al. (2015), tomando una muestra de cuatro centros de Educación Inicial y Primaria de la Región de Murcia, evaluaron las fortalezas y las posibilidades de mejora a través de la Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI). Los resultados de la prueba destacan en los cuatro centros “la planificación y organización de la enseñanza, el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado,

las relaciones centro-contexto-social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje” (Arnaiz Sánchez et al., 2015).

En el mismo año, en el contexto colombiano, Beltrán Villamizar et al. (2015) publicaron un estudio similar, bajo la modalidad de investigación acción, los investigadores evaluaron un centro educativo desde la perspectiva de la comunidad. Este centro, según la descripción, tiene pocos recursos pues se encuentra en una pequeña población llamada Yarima y desde allí encontraron que el estudio más allá de reconocer las necesidades propias de la institución educativa reconoció la unión de la comunidad y esta les permitió ver los procesos de formación como la estrategia fundamental para reconstruir la cohesión social de un pueblo azotado por décadas por la violencia. Cabe resaltar que este estudio amplía la visión de inclusión, pues no habla solamente de población con discapacidad, sino que se adelanta y entiende el contexto donde está situada la institución y habla de población víctima del conflicto armado, habitantes de frontera, población afectada por desastres naturales y población rural en condición de pobreza; todas características que hacen que la comunidad se pregunte si hay barreras para la educación y cómo eliminarlas (Beltrán Villamizar et al., 2015).

Es alentador ver como diversas instituciones educativas han decidido dar un paso adelante y autoevaluarse en relación con sus prácticas educativas y la inclusión.

Se da continuidad a este análisis con la identificación de diferentes instrumentos que han permitido que esa evaluación haya sido posible. Al respecto, Abellán et al. (2017), realizaron una exploración por diferentes instrumentos y lo cual llevó a su publicación en el artículo “Revisión de Instrumentos sobre Atención a la Diversidad para una Educación Inclusiva de Calidad” en la Revista Mexicana de Investigación Educativa. Dentro de la investigación refieren que un instrumento puede incluir: escalas, cuestionarios, test, sistemas de indicadores u otros recursos.

Como resultado de la investigación se encontraron diversos instrumentos que fueron clasificados como instrumentos para el profesorado, para el alumnado, las familias e instrumentos para el colectivo (profesorado, alumnado y familias). En particular, los instrumentos de evaluación del profesorado tienen en común que buscan conocer las actitudes, percepciones y creencias hacia la diversidad, pues se entiende que estos son actores principales en las prácticas inclusivas (Abellán et al., 2017).

A partir del resultado de este estudio se reafirma la intención de conocer las políticas, culturas y prácticas del colegio en el que se va a realizar el estudio, como eje central para promover la inclusión.

El “Local District Preschool Inclusion Self-Assessment” (Cate et al., 2018) es otro instrumento que tiene base en Estados Unidos, el cual está dividido en ocho categorías entre las que se encuentran la relación con la familia, la adhesión a las políticas del Estado, los recursos, la continuidad de la formación de los profesores, entre otras dimensiones. Basado en una escala del 1 al 4, la persona que utilice el documento deberá evaluar si el ítem presentado está totalmente implementado en la institución o aún no se cuenta con esa estrategia. Después de realizar la evaluación de cada uno de los ítems se invita al evaluador a determinar con cual dimensión de las observadas se desea empezar a trabajar, pues esto permitirá enfocarse y dar un camino a un mejoramiento concreto que será expuesto en un plan de acción estratégico.

Otro instrumento es el “Index for Inclusion” (Booth & Ainscow, 2011), citado en diversos estudios por su versatilidad y su amplia acogida a todos los elementos pertenecientes a la inclusión. Una primera versión del documento nació en Inglaterra en el 2000, la segunda versión en el 2002 (Durán et al., 2005) y la más reciente, 3ra edición en el 2011. Este instrumento que nació como una respuesta particular se ha ido extendiendo como una

herramienta que se puede ajustar a diferentes contextos y necesidades. Ya en el 2005 (Durán et al., 2005), en España se encontraron varias experiencias de aplicación de la investigación en Madrid, Catalunya y el País Vasco, después de su traducción al español.

Con la tercera edición y su traducción al español, *La Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Booth & Ainscow, 2011) abre un camino a que más personas y comunidades puedan usar esta herramienta, pues es distribuida por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). El documento se ha vuelto tan importante en el sector de la educación que son innumerables las citas que tiene en artículos en diversos países y su aplicación en diferentes contextos. Esta edición amplía los elementos que fundamentan la educación inclusiva y la propuesta de un currículo preocupado por la sostenibilidad.

Giné et al (2013), publicaron un artículo en la Revista de Educación: Contextos Educativos con el objetivo de presentar un resumen de la traducción y adaptación del Index al sistema educativo español. Primero realizan una breve revisión de los fundamentos teóricos-prácticos del instrumento para luego describir las 3 dimensiones, Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas, Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas y Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas, con sus secciones y sus indicadores. Después comentan las cinco fases en las que está propuesto el trabajo de la implementación del instrumento. Todo esto con el objetivo de que cada vez el instrumento sea más aceptado y usado por la comunidad.

Un par de años después se publicó otro artículo con información similar, pero en este caso se hace un mayor énfasis en la correcta utilización del Index, diferenciando qué es y qué no es, y ayudando al lector a decidir los pasos para usarlo adecuadamente según su contexto. También hace una aclaración en el porqué de los valores dentro de la herramienta e invita

nuevamente a comprender que la inclusión no se acaba en la escuela, sino que este es uno de los muchos pasos que se deben dar para tener una sociedad inclusiva. (Booth et al., 2015).

El siguiente artículo, “Descriptive analysis of School Inclusion through Index for Inclusion” (Sánchez et al., 2019) es una experiencia exitosa de la implementación del instrumento en un proyecto de investigación. Con el objetivo de evaluar el enfoque y las medidas inclusivas se aplicó a 430 profesores de diversos establecimientos educativos a través de España el cuestionario propuesto por Booth y Ainscow. Los resultados analizados describen que los mejores puntajes se obtuvieron en el aspecto de comunidad educativa, dando un alivio a la confianza que se tienen frente a la inclusión y en los peores puntajes se encuentran temas que tradicionalmente han sido una barrera dentro de la educación inclusiva, como en el ítem de la disciplina basada en el respeto mutuo. Otro de los resultados, que termina siendo paradójico, dado que hay una percepción positiva frente al ítem de colaboración entre estudiantes, pero a la vez hay una percepción negativa frente a la colaboración entre familias y profesores resultado que da a conocer un punto débil y que la comunidad ahora debe empezar a trabajar (Booth & Ainscow, 2011).

Las experiencias citadas anteriormente sobre el uso del Índice - La Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares como una herramienta exitosa para cualificar las instituciones educativas con relación a la educación inclusiva, se opta por su aplicación dentro de esta investigación, pues su apertura a diferentes contextos y la posibilidad de utilizar solo una de sus dimensiones según las necesidades de la institución y los investigadores, genera múltiples oportunidades de implementación. La guía es un primer paso para identificar los avances y las oportunidades de mejora, siguiendo lo

mencionado por Booth y Ainscow (2011), solo hablar de inclusión ya es un primer paso y el más importante para generar un cambio donde todos cuenten.

Planteamiento del problema

Las diferentes investigaciones revisadas resaltan la inclusión como un tema de interés que ha tenido un gran crecimiento al integrarse en diferentes comunidades como una acción social imperativa. La preocupación universal por dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en la actualidad ha aumentado y Colombia no se queda atrás; en respuesta a los llamados de organismos internacionales ha generado políticas que invitan a validar el derecho a la educación para todos como el Decreto 1421 de 2017 *“por el cual se reglamenta en el marco de educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”* (p. 1), misión que deben cumplir todas las instituciones educativas, independientemente de su modalidad o edades con las que trabajen.

Aun con las diversas declaraciones internacionales (Organización de las Naciones Unidas, 1948; UNESCO, 1994, 2015, 2016) no existe un acuerdo general sobre qué es la inclusión o cómo debe ser ejecutada en las instituciones educativas; pareciera que cada organización debe ajustarse sin mayor apoyo por parte de la comunidad educativa (Azorín & Ainscow, 2020). Como se compartió anteriormente, son pocas las investigaciones que hablan al respecto en el contexto colombiano y aquellas instituciones que desean evaluarse no tienen muchas herramientas para hacerlo, a pesar de ser un tema de alto interés en la agenda internacional y nacional, el apoyo económico y social que se recibe para este ejercicio de evaluación es muy poco.

Como lo indican Sarrionandia y Ainscow (2011), existe un creciente interés en todo el mundo por la idea de una educación inclusiva, “no obstante, el significado del término

‘educación inclusiva’ o ‘inclusión educativa’ continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación” (p. 28) creando una dificultad en la aplicación, pues si no hay una comprensión frente al concepto, los siguientes pasos podrán ser en vano y se podría caer nuevamente en la exclusión o integración, vías anteriores a la inclusión. Las personas con discapacidad son solo uno de los grupos tradicionalmente excluidos, pero no es el único y al hablar de inclusión se busca resaltar las características particulares de las personas, no para señalarlas sino por el contrario para transformar las acciones institucionales, reconocer y eliminar las barreras (metodológicas, prácticas, socioeconómicas, actitudinales, de infraestructura, comunicacionales y socioculturales), y por lo tanto permitir que todos puedan ser parte activa de la misma (Wetto, 2021).

Se considera importante motivar a las instituciones educativas a mantener una permanente auto evaluación en pro de favorecer una mejoraría constante, es una buena manera de avanzar a la par de los cambios del ser humano y de la sociedad; identificar las barreras para el aprendizaje y la participación es el primer proceso para eliminarlas; y más importante aún es iniciar esta revisión desde sus bases y con aquellos estudiantes de menor edad, pues esto permitirá permear la institución y promover una transformación a través de los años.

Especialmente en este tiempo, donde miles de niños han quedado fuera de las escuelas a causa de la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia COVID-19 (Grupo Banco Mundial, 2020) se hace más que necesario hablar de inclusión, las condiciones actuales han generado una gran barrera que hace que muchos estudiantes queden fuera y que estén en alto riesgo de deserción; más allá de condiciones particulares de los estudiantes, la declaración de la pandemia creo una barrera generalizada en el mundo, donde cientos de escuelas en Latinoamérica fueron

cerradas (UNICEF, 2020) y son pocas las que han podido realizar las adecuaciones necesarias para continuar, Save the Children estima que 10 millones de niños alrededor del mundo están en riesgo de abandono escolar (Hemsett et al., 2020).

Con el fin de generar una visión de la inclusión se acude a una institución educativa de Bogotá de carácter femenino en la que se enmarcará la presente investigación; la cual se encuentra afiliada dentro de la Organización del Bachillerato Internacional (IB), que dentro de sus lineamientos consigna que durante el tiempo de vida escolar de las estudiantes se les proporcionará la oportunidad de participar en programas orientados a desarrollar competencias que les permitan ser ciudadanas del mundo, cumpliendo la misión de la organización: “formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural” (Organización del Bachillerato Internacional, 2017). Esta máxima que permea las dinámicas internas de la institución es un punto vital para el crecimiento de los procesos académicos y emocionales dentro de las políticas del colegio, en particular, las niñas de preescolar son parte de la Escuela Primaria, una sección que está diseñada para incentivar en las estudiantes la indagación por medio de un modelo de aprendizaje transdisciplinario, cuyo fundamento es: “el Programa de la Escuela Primaria (PEP) reconoce y busca promover las diversas capacidades — físicas, sociales, intelectuales, estéticas y culturales— de sus alumnos, lo cual les permite ofrecer una experiencia de aprendizaje interesante, pertinente, estimulante y significativa” (Organización del Bachillerato Internacional, 2018).

Las estudiantes ingresan a los cuatro años al primer grado de preescolar, y son integradas a un proceso que, en primera instancia invita a conocer otras formas de saberes, tal como los idiomas. A la vez, se les hace partícipes de diferentes espacios con numerosos profesores quienes

en constante comunicación con la familia aportan en la evaluación del desarrollo de las alumnas. Durante la emergencia sanitaria a causa del Covid-19 donde se declaró un Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional (Decreto 417 de 2020) el colegio cerró la planta física por un tiempo y se reformó para responder a las necesidades actuales mientras mantiene sus principios, ahora a través de la virtualidad mediada por dispositivos electrónicos y diversas plataformas.

A través de diversos sistemas el colegio apoya a sus docentes en la ardua tarea de promover el desarrollo integral de las estudiantes; así de acuerdo con la Ley 1620 de 2013, la institución cuenta con un equipo interdisciplinar llamado LAES (Learning and Emotional Support), que a la vez abarca el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar; este equipo de apoyo conformado por profesionales de psicología, terapia ocupacional y fonoaudiología, tiene como objetivo promover un avance en diferentes áreas del desarrollo escolar, apoyar a las estudiantes y sus familias, generando así estrategias adecuadas para ser implementadas en el aula por los docentes.

Dentro de las funciones que tiene el equipo de apoyo de acuerdo con la ley, deben realizar seguimiento a las estudiantes que han sido reportadas por alguna situación observada por los docentes o referida por la familia y generar una comunicación oportuna con los terapeutas externos, las familias y el colegio (Ley 1620 de 2013, 2013). Por otro lado, en concordancia con el Decreto 1421 de 2017, a las alumnas que presentan necesidades de apoyo y ajuste en planeación, ejecución o evaluación se les generará un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), en el que serán diligenciados los formatos que componen la herramienta pedagógica y el profesor junto al equipo interdisciplinar y la familia buscará los mejores escenarios para el

desarrollo integral en el proceso educativo que se brinda. En particular, el colegio tiene implementado el modelo de tutores personalizados para aquellas niñas que requieran un apoyo uno a uno dentro del aula, permitiéndoles el pleno desarrollo de sus capacidades y habilidades.

Al ser parte del mundo IB, los profesores están en permanente formación de la filosofía y la aplicación de las particularidades de este programa, además de las capacitaciones que ofrece la institución de manera interna y el constante apoyo del equipo interdisciplinar de LAES. La comunidad se encuentra abierta a generar espacios oportunos para promover el desarrollo de cada estudiante, respetando sus diferencias y promoviendo todos los apoyos que sean requeridos.

Pese a estos avances, una constante en la relación del equipo de profesores y auxiliares con la inclusión permite evidenciar que la concepción que se tiene no es transversal e incluso, se puede llegar a pensar que en algunos casos se cree esta es sinónimo de integración, ya que se escuchan comentarios como: “mi estudiante no ha avanzado, pero está bien pues en el parque juega con sus amigas y a eso viene al colegio”; lo que permite pensar la necesidad de cumplir una ley, pero aún se encuentra lejos de comprenderla como un derecho; de la misma manera, también se percibe que la concepción de inclusión está directamente relacionada con discapacidad y en algunos casos, con capacidades excepcionales. Esta mirada permite apreciar que en el afán de vivir una “cultura inclusiva” a través del reconocimiento de la discapacidad, puede, por el contrario, caer en una práctica de exclusión.

Aquellas estudiantes a las que se les hace seguimiento, ya sea por un diagnóstico médico o por una condición particular de su familia, tienen mayor acceso a los recursos, el equipo interdisciplinario está al tanto de los avances y retrocesos, y está en constante comunicación con la familia y los profesores; sin embargo, aquellas niñas que no tienen una condición particular, ya sea médica o generada por su contexto, pasan desapercibidas ante los ojos de los adultos. Es

aquí donde se encuentra el problema más grande, el colegio como institución ha avanzado, tiene una política de inclusión que llama a diferenciar los aprendizajes (Junguito Camacho & Camacho Gandini, 2019b) y en la prácticas pedagógicas se habla de diversos enfoques de aprendizaje, pero el colegio como comunidad de aprendizaje no está en concordancia con estos avances, son pocos los espacios donde se alienta a profesores y auxiliares a conocer las políticas locales e internacionales, el proceso que conlleva la inclusión se ha iniciado, pero aún hay muchos pasos por dar; es una oportunidad para iniciar el trabajo, una invitación a discutir sobre la ambigüedad del término, las concepciones que se tienen sobre este, junto a su aplicación en la vida diaria (Ainscow, 2020); dejar atrás los temores para dar respuesta a las necesidades actuales, reconociendo los avances y dando un paso a precisar los aspectos a mejorar.

Hablar de inclusión no solo es cuestión de reconocer la diversidad del ser humano, también es hablar del desarrollo de la sociedad, incluso en la economía. James Heckman (2013), nobel de economía, ha sido reconocido por sus investigaciones en primera infancia desde un aspecto totalmente diferente al aquí tratado, pero que da fundamento a este. El planteamiento donde se indica que invertir en educación inicial es la mejor inversión que un país puede hacer, el retorno económico que este puede obtener es mayor que en cualquier otra inversión de educación en otras edades, incluyendo la universitaria. Ahora, trabajar en inclusión en primera infancia es aún mejor, pues no deja a nadie atrás, responde a las necesidades biológicas, económicas y morales de la sociedad y le da un sentido claro a la investigación del desarrollo infantil.

Particularmente en el contexto de esta investigación, abrirse a la posibilidad de indagar por las políticas, culturas y prácticas inclusivas, con las que cuenta la comunidad educativa junto

a otros, es una oportunidad única de transformar y de invitar a todos a ser parte viva de una comunidad educativa incluyente, iniciando por el preescolar.

Justificación

Dentro de la educación se reconocen varios entornos, el primero de ellos es la familia y el segundo la escuela, que fundamentan su ser en educar. Las instituciones educativas se vuelven un lugar primordial para generar cambios sustanciales en cómo la sociedad es entendida desde su base hasta la formación y en el cómo se da paso a que las personas sean reconocidas como sujetos de derecho, en especial en relación con el derecho fundamental de la educación.

“Una gimnasiana es una buena comunicadora, cuyas acciones dan cuenta de un proceso de experiencia significativa de valores que fomentan la convivencia, la inclusión, la resiliencia y el encuentro con la trascendencia” (Junguito Camacho & Camacho Gandini, 2019c). A través de este postulado tomado de la institución educativa foco de la presente investigación, se puede entender que el perfil del estudiante puede desarrollarse ante varios ámbitos y conceptos propios del conocimiento humano, pero hay un elemento que se resalta como un valor, que se enseña y comparte: “la inclusión”. Este enfoque trata sobre una integralidad en la educación al generar espacios donde todas las personas, independientemente del contexto, puedan educarse y alcanzar objetivos personales que los ayuden a ser mejores humanos y partícipes activos de sus diferentes marcos sociales.

Partiendo de la intención de la institución de hablar de inclusión como un camino fundamental dentro del desarrollo de sus estudiantes y comparándolo con la agenda nacional e internacional donde cada vez son más las investigaciones que se encuentran sobre el tema, aunque sin un marco común de base entre todas ellas, los resultados son positivos y alentadores (Amor et al., 2019).

No hay un único modelo de cómo es un colegio inclusivo, sin embargo, lo que es común entre todos es que abren las puertas y dan soporte a todos sus estudiantes, a aquellos con discapacidad y a los que puedan mostrar alguna dificultad (Ainscow, 2020). El alcance de potenciar una institución educativa con relación a sus prácticas inclusivas es tal, que puede mejorar la forma en que responden positivamente a la diversidad de los estudiantes, viéndola no como un problema a ser resuelto, sino como una oportunidad de enriquecer los procesos de aprendizaje, convivencia, socialización y comunicación.

Hacer real lo escrito a nivel nacional e internacional es el motivo principal de esta investigación, dar un paso más a que todas las personas puedan ser partícipes de los procesos de educación, identificando y eliminando barreras y reconociendo la diversidad. Pensarse en una institución que promueva una cultura inclusiva, que se vea reflejada a través de sus políticas y prácticas, donde se reconozca la diversidad desde el aula, es la meta.

Acompañándose de la idea de que solo el que habla de inclusión puede saber cómo está al respecto (Sarrionandía & Ainscow, 2011), se observará y analizarán las diferentes políticas, culturas y prácticas de la institución educativa como primer paso que invita a posteriores cambios y transformaciones en las políticas institucionales, lo que permitirá responder progresivamente a las necesidades de las estudiantes y los docentes.

Reconocer los avances y oportunidades de mejora de la institución educativa a través de esta investigación será un paso más en este camino de la inclusión que permitirá la apertura de otras vías para seguir transformándose, pensándose y continuar respondiendo a la sociedad de hoy; con este estudio se busca hacer visible lo invisible al indagar aquellos procesos en los que se ha avanzado y han servido de soporte para la comunidad educativa (UNESCO, 2021).

En la práctica se busca observar un cambio en la relación de los profesores y auxiliares con las estudiantes que permita vivir un ambiente que valore y disfrute la diversidad. Se beneficiarán no solo las estudiantes a las que se les reconocerá el derecho a la educación en todo sentido, sino que se beneficiará la comunidad educativa, se invertirá en la primera infancia comprendiendo y fortaleciendo las características propias de este momento de la vida y a largo plazo se verán los beneficios económicos y sociales de estos cambios que más allá de una inversión económica, es una inversión en la mente de las personas.

Pregunta de investigación

La pregunta que se propone para esta investigación es: ¿De qué manera las políticas, culturas y prácticas de la comunidad educativa se convierten en elementos fundamentales para potenciar los procesos de inclusión y equidad del preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá?

Objetivos

General.

Describir de qué manera las políticas, culturas y prácticas identificadas en la comunidad educativa potencian los procesos de inclusión y equidad en la educación en la sección preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá.

Específicos.

- Comparar los lineamientos de política de educación inclusiva frente a las políticas institucionales del colegio para el reconocimiento de los avances en los procesos de inclusión y equidad.

- Aplicar el instrumento *Index for Inclusion - Guía para la educación inclusiva* (Booth & Ainscow, 2011) para la identificación de las políticas, culturas y prácticas existentes en la comunidad educativa.
- Analizar las fortalezas y oportunidades de mejora respecto a las políticas, culturas y prácticas identificadas potenciando los procesos de inclusión y equidad en la comunidad.

Marco Normativo

El paradigma de la educación inclusiva ha necesitado algunas décadas para fortalecerse y cada país ha tomado diferentes tiempos y caminos para hacer realidad los acuerdos de las convenciones (UNESCO, 2020). Para cualificar las prácticas inclusivas de una institución hay que conocer su contexto, es por esto por lo que en esta investigación se realizará un recorrido cronológico por diversos documentos a nivel internacional y nacional que tienen como objetivo generar una sociedad incluyente, específicamente en el ámbito educativo.

En 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos promovida por las Naciones Unidas se empezó hablar activamente de la educación inclusiva, pues como indica el artículo 26 “toda persona tiene derecho a la educación” (Organización de las Naciones Unidas, 1948); se refiere a cada ser humano independientemente de su lugar de nacimiento, sus costumbres, diagnósticos médicos u otra característica. A partir de ahí, cada país que ratificó la declaración inició un proceso de cambio en sus políticas para dar respuesta a esta necesidad, una educación más comprensiva ante los requerimientos y aspectos especiales de todos y cada uno de los estudiantes. Documento que, en el 2016, debió tener un ajuste que permitiera aclarar algunos términos, pues a través de los años cada país tomó diferentes caminos y no todos fueron los adecuados. En el *Comentario General N° 4* se hace explícita la diferencia entre segregación,

integración e inclusión; entre otros comentarios que buscan aclarar y generar un marco social más claro para la práctica. (Organización de las Naciones Unidas, 2016b).

Unos años más tarde, en Jomtien, Tailandia tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990). Bajo la premisa que, en la Declaración, los países miembros de las Naciones Unidas ratificaron la educación como un derecho, pero con datos que indicaban que millones de niños y niñas en edad escolar no tienen acceso por diversas situaciones, esta fue la premisa por la cual se decidió realizar esta conferencia y así clarificar que la educación debe incluirlos a todos, sin importar características físicas, emocionales, psicológicas, familiares u otras que durante años han hecho que muchas personas queden fuera del aula.

A partir de estas premisas y las ratificaciones de Colombia a las Declaraciones, el Estado a través de las modificaciones de varios gobiernos ha formulado diferentes políticas que han estructurado la educación en Colombia y han permitido que las instituciones educativas presten un servicio cada vez mejor a todos sus estudiantes.

En 1991 con la publicación de la Constitución Política de Colombia, en el artículo 13 se promulgó que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley y deberán ser tratadas bajo este principio, impidiendo la discriminación; más adelante, en el artículo 67 se habla de la educación como derecho al darle la oportunidad a todos los individuos que cobije este documento para acceder a un proceso de formación que les permita potenciar sus capacidades y habilidades (*Constitución Política de Colombia*, 1991). En 1994 tuvo lugar la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, hito fundamental en la defensa de una educación inclusiva de calidad para todos los estudiantes, en particular para la población con discapacidad (UNESCO, 1994). Este mismo año se aprobó la Ley 115, Ley general de

educación, donde se plantean las generalidades del marco de la educación en Colombia y dándose un paso esencial para promover una educación para todas las infancias, es el primer avance claro que realizó el Estado para dar forma y promover una educación integral (Ley 115 de febrero 8 de 1994, 1994).

Dos años después, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (Decreto 2082 de 1996, 1996) y un año más tarde se establecen los mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad. Dos pasos gigantes para nuestra sociedad, que permiten que la población tradicionalmente abandonada sea incluida y que las instituciones educativas tengan una base para ejecutar programas de mejora en pro de la educación inclusiva.

En el periodo comprendido entre el 2000 y el 2010 se vivieron grandes avances a nivel internacional y nacional en materia de la inclusión en los procesos de educación, empezando en el 2000 ya que se realizó el Foro Mundial sobre la Educación, metas a 2015 (UNESCO, 2000) y en el 2003 se establecieron los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales a través de la Resolución 2565 (Resolución 2565, 2003); en el 2005 el MEN publicó los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables, un documento que reconoce por primera vez que en la población estudiantil existe diferenciación y que las instituciones educativas tienen que empezar a hacer ajustes para responder a todos (Ministerio de Educación Nacional, 2005). Se avanza en 2006, pues es un año en el que hubo un cambio fundamental en el tema tratado, dado que las Naciones Unidas realiza la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, este es un hito que invita a los países que firman la convención, entre ellos Colombia (Ley 1346 de 2009, 2009), a hacer cambios significativos en la educación y en dar un paso real frente a una

necesidad que se venía observando, pero en la que no se había actuado dado que no se contaban con los recursos y conocimientos necesarios para implementar estos procesos (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

En el mismo año, 2006, se promulga el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006, 2006) y se publicó la Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (Ministerio de Educación Nacional, 2006); documentos que van dando sentido a la educación inclusiva en Colombia, las instituciones empiezan a tener un marco legal en el que basarse y gracias a esto las familias empiezan a exigir una educación de calidad para sus hijos pues existen los medios para lograr recibirla; y en el 2007, la Ley 1145 organiza el sistema nacional de discapacidad.

En el 2008 la UNESCO publica las Conclusiones y Recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), con más de 1600 participantes se ratificó que la educación debe ser para todos y que especialmente los países más pobres deben fortalecer sus políticas para mejorar los sistemas educativos (UNESCO, 2008). El año siguiente, en el 2009, el MEN publicó el Decreto 366, por el cual se reglamenta el servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (Decreto 366 de 2009, 2009); un gran progreso donde se empieza a ver a la persona más allá de su condición y empieza a exigir a las instituciones educativas a cambiar su percepción frente a la discapacidad.

En la última década, Colombia ha hecho un cambio significativo frente a la educación inclusiva, atrás quedaron los días donde se invitaba a generar espacios diferenciados para estudiantes en condición de discapacidad y se han forjado estrategias que permitan a las instituciones educativas y a los profesores promover una educación integral en todos y cada uno

de los estudiantes que tienen en el aula. En el 2013 se promulgaron la Ley Estatutaria 1618: por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Ley 1618 de 2013, 2013) y la Ley 1620, por la cual se “creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (Ley 1620 de 2013, 2013); a través de esta ley todas las instituciones educativas empezaron a contar con un equipo de apoyo para todos los estudiantes, haciendo realidad la posibilidad de mejorar los ambientes dentro de la escuela al contar un apoyo profesional.

En relación con la temática anterior, en 2000, las Naciones Unidas aprobaron los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible, un compromiso internacional para trabajar para el bienestar de todos mientras se valoran los recursos existentes y en el 2015 se realizó el Informe: Objetivos del Desarrollo del Milenio. En cuanto al enfoque del texto el objetivo 4: educación de calidad y el objetivo 10: reducción de las desigualdades (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2015), son más que una invitación a los países a que se repiensen y generen estrategias reales para que todos sus ciudadanos estén cobijados por las leyes y estos puedan ser partícipes de la sociedad en todas sus áreas.

En correspondencia a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el 2015 se realizó la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sostenible 4, este documento pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. A través de este se busca reinterpretar las metas que se habían puesto hace 15 años, evaluarlas y promover unas nuevas para el trabajo durante los próximos 15 años, educación al 2030 (UNESCO, 2015).

A partir de estos puntos, Colombia ha generado varios documentos que van de la mano de los lineamientos internacionales en una integralidad de la formación infantil. Este mismo año, el MEN publicó el Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Capacidades y/o Talentos Excepcionales en el Marco de la Educación Inclusiva, documento que se puede entender como instructivo para que las instituciones educativas implementen herramientas para optar por la educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2015) y el Decreto 1075 por el cual se reglamenta el sector educación (Decreto 1075 de 2015, 2015).

En el 2016, las Naciones Unidas promovió la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observaciones Finales sobre el Informe Inicial de Colombia (Organización de las Naciones Unidas, 2016a), el Congreso de la República de Colombia la ley 1804: Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión (Ley 1804: Estrategia de Atención Integral a La Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión, 2016) y el MEN los Derechos Básicos de Aprendizaje Volumen 1, Transición (Ministerio de Educación, 2016); todos documentos que respaldan la diversidad y promueven diversos enfoques de aprendizaje para la primera infancia, buscando respetar la dignidad de cada persona en su individualidad.

Los documentos de evaluación de las políticas públicas actuales y su implementación realizadas por las Naciones Unidas y la UNESCO en primera instancia preocupan, ya que ofrecen un panorama no muy adelantador; las recomendaciones para Colombia parecen no terminar, a pesar del actuar del Estado y los gobiernos de los últimos años que han tratado de adaptar una educación inclusiva; Colombia presenta una deuda con la infancia, sobre todo con la población en condición en discapacidad, dado que, la educación inclusiva aun no es una realidad.

Sin embargo, a pesar de las desventajas mencionadas en el punto anterior, se observa un panorama más alentador, la Estrategia Integral de Atención Integral a la Primera Infancia (2016) es un hito esencial para la niñez, por primera vez en la nación se cuenta con una Estrategia Integral que entiende a los niños desde su concepción hasta los 6 años como sujetos de derechos en todo su sentido, estrategia que se espera complementar con los Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición, este gran paso a la escuela formal.

Complementando, la UNESCO publicó la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (UNESCO, 2017) y el MEN promovió los siguientes documentos: las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 2017a); el Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2017b); y el Decreto 1421 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa la población con discapacidad”. Documentos a nivel nacional e internacional que siguen abriendo paso a una educación para todos, especialmente para aquellos que han sido repetidamente excluidos de la escuela (Decreto 1421 de 2017, 2017).

En particular, en el Decreto 1421 se hacen visibles las disposiciones de las que se hablan en los documentos internacionales anteriormente mencionados, en el artículo 2.3.3.5.2.3.5. se habla de la “construcción e implementación de los Planes Individuales de apoyos y Ajustes Razonables (PIAR)” (p. 12) como una herramienta clara y concreta enmarcada dentro del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para eliminar las barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje y promover una educación para todos (Decreto 1421 de 2017, 2017). Esta herramienta es un paso significativo que permite a las instituciones educativas junto a la familia y los servicios de salud promover una educación que responde a cada estudiante, que no permite

dejar a ninguno atrás y que es un apoyo real para los docentes que día a día se deben enfrentar a múltiples situaciones en el aula.

Particularmente, en Bogotá en el marco de “Bogotá Mejor para Todos” la Secretaría de Educación del Distrito publicó el Lineamiento de Política de Educación Inclusiva (Bogotá (Colombia). et al., 2018) el cual partió de un análisis de la normativa distrital, nacional e internacional en relación con la educación inclusiva, las políticas de poblaciones tradicionalmente excluidas, observaciones y grupos de trabajo en instituciones educativas con el propósito de recoger los anhelos de la población, los avances teóricos de la comunidad académica y así poder tomar acciones a largo plazo que hagan de la ciudad un lugar para todos.

Recientemente se realizó el Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación – Todas y Todos los Estudiantes Cuentan con sede en Cali, Colombia (UNESCO, 2019) y se publicó el Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y Educación: todos sin excepción (UNESCO, 2020). Documentos que muestran los avances que se tienen a hoy, los retos que vienen en camino y las posibilidades de cambio y estructura para cumplir el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Para finalizar, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia junto a la Fundación Saldarriaga Concha publicaron la Colección Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva de calidad (2020) a través de 7 cartillas donde se presentan diversas orientaciones para promover el bienestar, fomentar la participación y reportar en el SIMAT a estudiantes con discapacidad, además buscan promover la gestión escolar y en general promover la educación inclusiva en el país.

Luego del recorrido por la documentación y legislación a nivel nacional e internacional queda la pregunta si la institución donde se va a realizar la investigación está promoviendo una educación inclusiva; para esto, se realiza una revisión de los documentos públicos que ofrece la institución y tiene una relación con el tema de interés.

Dentro de los documentos previstos a revisar están el Proyecto Educativo Institucional - PEI, el Manual de Convivencia, la Política de Evaluación y Promoción de alumnas, la Política de Inclusión y Diversidad en el Aprendizaje, y la Política de diversidad.

Marco Teórico

“Effective inclusive schools are diverse problem-solving organizations with a common mission that emphasizes learning for all students”(Skidmore, 2004).

Inclusión.

Exclusión, Segregación, Integración, Inclusión.

Desde diferentes perspectivas, autores de diversas partes del mundo se han acercado a la teoría, la aplicación y especialmente han identificado las preocupaciones de los docentes frente a la posibilidad de cambiar el currículo, el uso de recursos y el acercamiento a la comunidad educativa (Amor et al., 2019).

Hablar de inclusión es tan difícil como hablar del ser humano, el término ha tenido diferentes definiciones a través de la historia y actualmente, aunque se pueden encontrar tratados internacionales y leyes nacionales con una concepción clara al respecto (Decreto 1421 de 2017, 2017; Organización de las Naciones Unidas, 2006, 2016a; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2015; UNESCO, 2015, 2016, 2017, 2020), también se pueden encontrar

terminologías que incluso pueden estar promoviendo todo lo contrario. Ha habido una transformación de perspectiva frente a la necesidad de cambio, como lo muestra la Figura 1.

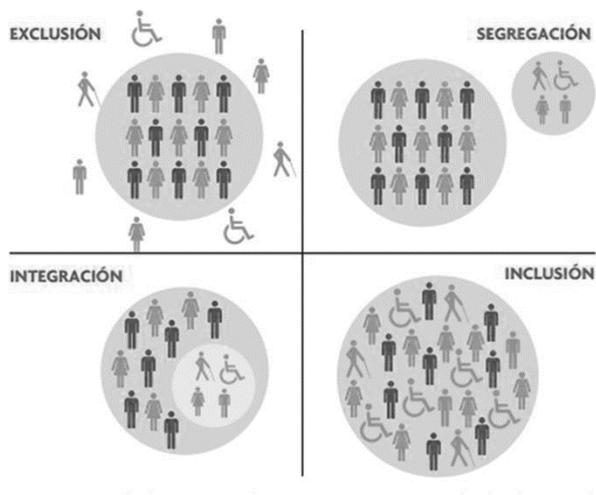


Figura 1. Diferencia entre Exclusión, Segregación, Integración e Inclusión (Conde, 2020).

La exclusión se define como el rechazo a las personas por características particulares; la segregación se relaciona con la separación o marginación, aquí se reconocen como seres con derechos pero se les organiza de una manera diferente por sus características; la integración fue el siguiente paso donde se reconoció que todas las personas deberían compartir los mismos ambientes, sin embargo se mantenían en espacios diferenciados y se les organizaba objetivos de maneras diferentes; y finalmente, se llega al concepto de inclusión, donde todas las personas, independientemente de sus características son parte del todo (Perabá, 2018).

Antes de llegar a este concepto, se habló de la inclusión educativa, un paso intermedio entre la integración y lo que se entiende hoy como inclusión. La inclusión educativa se define como el proceso en el que los estudiantes con características diferentes al común se adaptan a la comunidad educativa, mientras que la educación inclusiva se relaciona con el derecho a la

educación, a ser comprendido en la singularidad y es la comunidad quien se adapta al estudiante (Carceller, 2017).

Población.

Tradicionalmente el término inclusión se ha relacionado con minorías poblacionales, especialmente con personas que se encuentran en condición de discapacidad, pero como lo indican diferentes estudios en los últimos años, el porcentaje de población que se encuentra dentro de esta categoría ha alcanzado un 25% dentro de las escuelas europeas (Frederickson & Cline, 2015), signo de que la situación ha cambiado, entre otras razones por la estructura familiar, la migración que ha reformado la sociedad y los avances tecnológicos.

Particularmente en Colombia, según la Encuesta Nacional de Calidad de Vida-ECV del DANE para el año 2018, “solo el 45% de las personas con discapacidad tenían acceso simultáneo a oportunidades sociales y productivas, mientras que el 23% carecían de acceso a este tipo de oportunidades” (Montoya et al., 2018); en este mismo documento, se analizan otras cifras, entre las que se identifican: las mujeres tienen mayor grado de inclusión que los hombres, en las zonas urbanas es menor la exclusión que en las zonas rurales y los departamentos más rezagados son Chocó, Cauca y Caquetá; cabe resaltar que aquí se determina la inclusión desde diferentes áreas: educación, servicios de salud y seguridad alimentaria, vivienda y servicios públicos, ingresos, y acceso a trabajo de calidad. Cifras que en general indican que, aunque ha habido avances en el Estado colombiano, se sigue en deuda con esta población específica, sin mencionar las otras poblaciones minoritarias en las que son pocas las cifras oficiales que se encuentran.

Debido a que la inclusión se ha ligado a la discapacidad, los cambios que se han generado socialmente se relacionan sobre todo a la accesibilidad de estas personas a la sociedad, se han generado cambios en la estructura de los edificios, cada vez es más común ver rampas en las

aceras y en las edificaciones y señalización escrita en braille. No obstante, esto refleja solo un nivel de aproximación a la inclusión.

Otra de las poblaciones que tradicionalmente ha sido excluida sistemáticamente, incluso desde su nacimiento (Hallman & Roca, 2007) son las niñas, adolescentes y mujeres; se podría pensar que las instituciones educativas que se dedican a enseñar solo a niñas están perpetuando la diferenciación y la exclusión de las mujeres en la sociedad, no obstante la 'National Coalition of Girls Schools', organización a la que pertenece el colegio que será objeto de investigación (National Coalition of Girl's Schools, n.d.) indica todo lo contrario, a través de diversos estudios confirma los beneficios de ser parte de un colegio diferenciado.

Algunos de los datos que comparten son: las egresadas de colegios femeninos tienen un mayor compromiso social, ambiental y cívico, ellas consideran seguir carreras de ingeniera tres veces más que las egresadas de colegios mixtos; y lo más importante, los colegios de sexo diferenciado crean un clima institucional y de aula, en el que las estudiantes pueden expresarse con libertad y con mayor frecuencia, mientras desarrollan habilidades de pensamiento de orden superior (National Coalition of Girl's Schools, n.d.); las anteriores son solo algunas de las conclusiones a las que han llegado a través de los años. Un colegio femenino no excluye, todo lo contrario, incluye al no permitir que las mujeres sean comparadas con hombres, pues pueden desarrollar todo su potencial, todo está pensado en ellas y para ellas (Bridge, 2020).

Paradigmas.

Frederickson y Cline (2015), consideran que para hablar de inclusión se debe tener un paradigma integrado, es decir, este se debe orientar en las características de aprendizaje del estudiante, el ambiente de aprendizaje que el colegio está proporcionando, las actividades de aprendizaje y el estilo de enseñanza.

Otros paradigmas han sido, el modelo médico que se orienta en los impedimentos físicos o mentales y busca curar o rehabilitar; el modelo social que comprende la discapacidad como el resultado de la interacción entre el individuo y el ambiente, este modelo no niega la realidad de los impedimentos físicos, sino que analiza el impacto en la vida de los individuos con necesidades físicas en relación con cómo la sociedad responde a estas necesidades. Estos dos modelos han tenido varias críticas, pues, aunque reconocen algunos aspectos fundamentales dejan al lado algo esencial, a la persona misma. La alternativa es el enfoque de capacidades, que tiene sus raíces en el planteamiento económico de Amartya Sen, en este enfoque la idea es centrarse en lo que la persona pueda hacer, sus capacidades, en vez de estar buscando algo que no existe (Frederickson & Cline, 2015).

A partir de este enfoque, que busca ser integral pues comprende a la persona desde lo que es y no desde lo que le falta, se conceptualizará la inclusión, donde las dimensiones biológica, psicológica y social interactúan naturalmente. En particular se resalta la dimensión social, ya que es en el ambiente donde los niños interactúan y aprenden de los otros.

Vygotsky (1978) citado por Dickinss (2014) dice que las personas no solo aprenden por aquello que se les enseña, sino que el ambiente también es un disparador para el aprendizaje y resalta la importancia de la socialización, especialmente durante la primera infancia. Concretamente expresa que hay una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): un espacio entre lo que el niño puede hacer sin ayuda y lo que puede hacer con ayuda. Elemento esencial que justifica la inclusión, todos los niños saben hacer cosas, pero no todos saben hacer lo mismo y es en el compartir un ambiente, socializar y estar con otros que se transfieren esos conocimientos, se aprende a vivir en sociedad.

Equidad e igualdad.

Dejando atrás las calificaciones por las características particulares de las personas, se empieza a originar una práctica antidiscriminatoria, es decir, promover los valores de la diversidad y la diferencia, situación que lleva a hablar de la equidad en la educación, entendida como el “fruto del proceso de toma de decisiones de las autoridades educativas, al considerar las diversas posibilidades, ventajas o desventajas y las oportunidades reales del alumnado, en aras de proporcionar una justa distribución o atribución y adquisición de recursos” (Ancheta-Arrabal, 2019). La equidad, más allá de la igualdad, sugiere darle a cada uno lo que necesita para alcanzar su mayor potencial, especialmente si se logra generar equidad en la primera infancia se podrá cambiar una generación entera.

La primera infancia, con su inicio en la concepción y su culminación, para Colombia, con los 6 años (Ley 1804: Estrategia de Atención Integral a La Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión, 2016), es una etapa primordial para el desarrollo del cerebro, las conexiones neuronales y la adquisición de funciones que le serán de utilidad para el resto de su vida (Oates et al., 2012). Hablar de equidad e inclusión en primera infancia es una necesidad en todas las áreas de desarrollo del país: económica, social, biológica, etc., lo que se haga en esta etapa de la vida a través de la intervención temprana tiene la potencialidad de cambiar el resto de la vida de las personas y de reducir la exclusión a mediano y largo plazo (Dimitriadi, 2014).

Por otro lado, la exclusión se va a agravando conforme va pasando el tiempo, estudios recientes han identificado que aquellos niños que no tienen un acceso adecuado durante su primera infancia van a ser menos incluidos durante el resto de su vida (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017),

Inclusión.

El colegio hace parte de la Organización del Bachillerato Internacional (IB), situación que pone en sintonía a la institución con políticas internacionales, especialmente con relación a la inclusión, aquí se tiene en cuenta la definición que se hace de inclusión en la Guía del IB sobre educación inclusiva: un recurso para el desarrollo en todo el colegio:

La inclusión es un proceso continuado cuyo objetivo es aumentar el acceso de todos los alumnos y su participación en el aprendizaje mediante la identificación y eliminación de barreras. Esto solo puede lograrse en una cultura de colaboración, respeto mutuo, ayuda y solución de problemas. La inclusión es el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB en acción, un resultado de comunidades de aprendizaje dinámicas (Organización Bachillerato Internacional, 2020).

Definición que no está lejos de las otras concepciones que han sido citadas en este documento, pues aquí se habla de la inclusión como proceso, eliminación de las barreras del aprendizaje e integra a la comunidad.

Finalmente, se llega a la conclusión de hacer uso de la terminología que ofrece el documento: *Iberoamérica inclusiva: guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica* (2018) debido a la sencillez y el carácter internacional para esclarecer de qué se habla cuando se usa el término inclusión y cuál es la diferencia cuando se habla de educación inclusiva, al igual que la definición que se encuentra en el Decreto 1421 de 2017, lo que permite tener una mirada nacional e internacional que llevan hacia un mismo lado.

La educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y

expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (Decreto 1421 de 2017, 2017).

Desde una perspectiva internacional, la inclusión es entendida como el “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes.” (United Nations. & Oficina de Educación Iberoamericana, 2018), esta definición hace referencia a todas las esferas de desarrollo de la persona y su relación con la sociedad; y la educación inclusiva es entendida como el “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.” (United Nations. & Oficina de Educación Iberoamericana, 2018).

Procesos de inclusión y equidad.

Para promover una educación inclusiva es necesario que esta sea vista como un proceso, es decir, se deben promover políticas educativas, implementar programas de formación y actualización, y crear estrategias particulares para el contexto (Hernández-Ayala & Tobón-Tobón, 2016). Hablar de inclusión no es suficiente, se debe trabajar día a día por ella.

Generar un respeto real por la diversidad implica un proceso que conlleva tiempo, se debe no solo cambiar las instalaciones físicas, sino que sobre todo se debe buscar cambiar el pensamiento de las personas con el fin de que la inclusión se vuelva parte de la cultura (Dickins, 2014).

Políticas, Culturas y Prácticas.

Dentro de cada institución educativa se vive una cultura que responde a las políticas y prácticas propias de la comunidad educativa, unas responden al currículo escrito y otras al oculto; cada interacción que se da hace parte de lo que es el colegio y cómo es entendido.

La cultura hace referencia al sentimiento de pertenecer a algo más grande que si mismo (Dickins, 2014), en este caso se habla particularmente de ser parte de la comunidad educativa, como una sociedad extensiva a la propia familia. En el colegio se encuentran varias y diversas familias con diferentes historias personales que poco a poco van creando su propia comunidad que incluye a profesores, auxiliares, personal de servicios generales y administrativo, incluso se podría decir que se incluye a los vecinos y a todos que tienen algún contacto con la institución educativa (García-Segura & Garzón, 2020).

Las políticas deben estar descritas en el PEI, de acuerdo con el artículo 14 del decreto 1860 de 1194, donde se dispone que toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica un PEI en conjunto con la comunidad educativa que permita responder a situaciones y necesidades de los educandos (Ministerio de Educación Nacional, n.d.), debe ser la carta de navegación donde se dan a conocer, entre otros, los principios y fines del establecimiento.

Por último, las prácticas hacen referencia a como lo escrito toma sentido en el día a día, en la interacción entre las personas y de ellas con el ambiente.

Index for inclusion – Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Booth & Ainscow, 2011).

Dentro de la literatura se encuentran diferentes instrumentos que permiten identificar, evaluar y poner en prácticas procesos de inclusión y equidad. Abellán et al. (2017) hicieron un

recorrido por diferentes instrumentos con relación a la inclusión y la diversidad, entre sus descubrimientos comparten que encontraron tres colectivos a los que son dirigidas las investigaciones: profesorado, alumnado y familias; y algunos instrumentos, entre esos el *Índex*, que aplican a todos los colectivos simultáneamente. Del 2004 al 2015 encontraron 11 instrumentos validados que apuntan a diferentes objetivos, entre los que se encuentran revisar la actitud docente hacia la atención a la diversidad, reconocer las prácticas educativas y sociales para la inclusión reconociendo la opinión de las familias sobre la atención que reciben sus hijos.

Como se puede ver, son múltiples las opciones que se pueden encontrar en la literatura para evaluar la inclusión en instituciones educativas. El *Índex* resalta particularmente entre todas las opciones por su trayectoria y su disponibilidad; aunque inicia como un instrumento para realizar evaluación, particularmente en el Reino Unido, ha tenido acogida en otros países, entre ellos Chile, Argentina y Colombia (Amor et al., 2019).

La guía para la educación inclusiva, como lo explican Sandoval et al. (2013) y Booth y Ainscow (2015), en su tercera edición traducida al español (Booth & Ainscow, 2011) es un documento abierto a todos los contextos que busca “constituir un apoyo para emprender procesos de autorreflexión y mejora de una forma colaborativa, a partir de unos principios compartidos, en los que participen todos los miembros del centro educativo y de la comunidad” (Booth et al., 2015).

El instrumento lejos de ser una lista de chequeo, busca ser una oportunidad de autoevaluarse y de iniciar o continuar con el proceso de inclusión en la institución educativa, de esta misma manera el documento propone un proceso cíclico de investigación que se enmarcará en un estudio de caso donde las fases se repiten una y otra vez, pues como ya se ha mencionado, la inclusión es un proceso y no una meta que tiene un único fin.

La investigación que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis exhaustivo de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión (Giné et al., 2013).

El Índice está estructurado bajo tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva y cinco fases, que, aunque numeradas ordinalmente no deben entenderse como una secuencia temporal cerrada de pasos a seguir, las fases son: Fase 1, Comenzando; Fase 2, Descubriendo juntos; Fase 3, Elaborando un plan; Fase 4, Pasando a la acción y Fase 5, Revisando los avances. Dentro de cada una de las dimensiones hay dos secciones y en cada sección se encuentran los indicadores en los que el colegio se autoevaluará (Booth & Ainscow, 2011).

Metodología

Esta investigación tiene un corte mixto, es decir, usa procesos sistemáticos, empíricos y críticos tanto de la investigación cualitativa como de la cuantitativa, esto para responder a las necesidades que se observan dentro de la misma. El uso de los dos métodos permite complementar y esclarecer la información obtenida en un primer momento, siendo así, la primera fase es cualitativa que da paso a la segunda, cuantitativa, teniendo como resultado datos desde los dos puntos de vista que serán analizados en un conjunto. Bajo un diseño secuencial, la primera etapa busca iluminar y acotar los intereses de la investigación desde la indagación cualitativa, y en una segunda etapa se usan herramientas cuantitativas para llegar a más personas a la misma vez y obtener información que permita dar respuesta a los objetivos anteriormente presentados (Hernández Sampieri et al., 2014).

Creswell (2009) citado por Hernández Sampieri et al, (2014) habla del diseño exploratorio DEXPLOS, este es secuencial y presenta dos modalidades: Derivativa y Comparativa. Para este estudio en particular, se hará uso de la primera pues invita a recolectar y analizar datos cualitativos que permitan generar categorías o reducir las ya presentadas anteriormente para en un segundo paso aplicar el instrumento acotado y contextualizado, esto con la finalidad de determinar la distribución de un fenómeno dentro de la población seleccionada.

En la siguiente figura se presenta el proceso de la metodología presentada por Creswell (2009) citado por Hernández Sampieri et al. (2014).

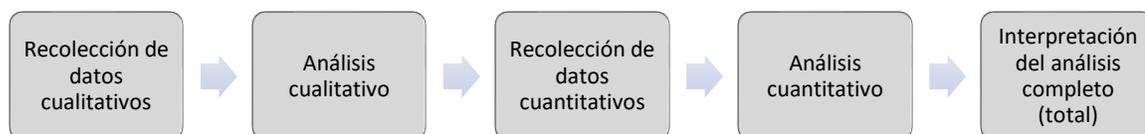


Figura 2: proceso de metodología corte mixto.

La primera fase tiene un corte cualitativo exploratorio, haciendo referencia a Hernández Sampieri et al. (2014): “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos” (p. 7); a través de esta metodología se busca dar respuesta a las necesidades de un colectivo, en específico, la comunidad educativa del preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá. Particularmente, se hará uso de un estudio de caso con participación activa debido a la inmersión de la investigadora en el entorno educativo y el modelo cíclico que responde a la problemática anteriormente planteada.

El estudio de caso se considera apropiado para temas de los que no se tiene mucho conocimiento en especial en las áreas sociales y dentro del mismo se pueden utilizar diferentes

instrumentos para recolectar la información; se enfoca en las preguntas cómo y por qué en contextos de la vida real (Yin, 2009). Para la investigación actual, esta metodología es propia para su diseño pues permite que la investigadora realice los cambios pertinentes de acuerdo con las necesidades que se presenten y el análisis será propio del contexto de la institución educativa. Esto comprendiendo que los resultados podrán ayudar a otras instituciones a seguir un camino que les permita revisar y proponer mejoras en sus propios procesos de inclusión y equidad, pues más allá de dar una única respuesta, se busca generar un profundo cambio social creando conciencia entre las personas y las circunstancias educativas.

Para el estudio de caso hay 5 componentes iniciales que son de vital importancia:

1. La(s) pregunta(s) de investigación.
2. Las proposiciones teóricas.
3. La(s) unidad(es) de análisis.
4. La vinculación lógica de los datos a las proposiciones.
5. Los criterios para la interpretación de los datos (Yin, 2009).

La pregunta de investigación y las proposiciones teóricas son la base para la recolección de datos pues éstas contienen los constructos de los cuales es necesario obtener información. Después se debe exponer la forma cómo se recolectará la información en relación con las categorías de análisis y finalmente se presentan a través de conclusiones que derivan en el fortalecimiento de las teorías de los enfoques en el marco de la investigación (Martínez Carazo, 2016).

La figura 3 muestra el proceso del estudio de caso propuesto por Shaw (1999) citado por Martínez Carazo (2016):



Figura 3: proceso metodológico estudio de caso.

La comunidad escogida para realizar el estudio es la sección de preescolar de un colegio femenino privado del norte de Bogotá. Con más de 93 años de experiencia en educación, el colegio atiende a más de 600 estudiantes entre los 4 y 18 años que pertenecen a las diversas escuelas (primaria, media y alta). El colegio está inscrito dentro de los programas IB que tiene como objetivo llevar a las estudiantes a ser ciudadanas del mundo y por esta razón durante su vida escolar aprenden inglés como segunda lengua y portugués o francés como tercera lengua (Organización del Bachillerato Internacional, 2017).

Específicamente, en la sección de preescolar, se atienden alrededor de 180 niñas entre los 4 y 7 años en tres grados escolares en el marco de la educación inicial o preescolar. El personal docente está compuesto por 10 directores de grupo que desde una mirada interdisciplinar enseñan inglés, matemáticas, sociales, ciencias y socio afectividad, 7 auxiliares que acompañan a cada uno de los cursos de PK y K y 12 profesores especialistas que enseñan español (2), cultura religiosa (1), educación física (2), poli motor (2), arte (1), danza (1), música (1) y hora del cuento (2).

En el marco de *la Guía 34: Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*, se plantea este estudio que invita a realizar una autoevaluación desde una mirada pedagógica del área académica sin dejar al lado las otras áreas: directiva, administrativa y social; pues se comprende que aquello que se vive en el aula es el resultado de las interconexiones que se dan entre las áreas y que el fin último es propiciar una educación de calidad para todas las estudiantes, donde cada una cuenta (Ministerio de Educación Nacional, 2008a).

Siguiendo con la premisa que cada estudio de caso es particular y de acuerdo con los objetivos se inició la primera etapa con la convocatoria dentro del equipo docente del preescolar a profesores y auxiliares voluntarios a hacer parte del grupo coordinador. Por medio de un correo electrónico institucional, respondieron 6 personas que tuvieron un primer acercamiento a la aplicación del instrumento escogido previamente además de la líder de la investigación, se resolvieron preguntas y se les solicitó firmar un consentimiento informado (Apéndice A) en el plazo de una semana para dar su aprobación. Dentro del equipo se encuentran 4 directores de grupos de diferentes grados, 1 auxiliar y 2 especialistas, particularmente una es exalumna, perfiles descritos en la tabla 1.

Tabla 1

Presentación participantes equipo coordinador.

Participante	Cargo	Características	Observaciones
Participante No.1	Director de grupo y self-contained teacher	Mujer, 29 años, Licenciada en pedagogía infantil, cursando maestría en Desarrollo Infantil. Grado Pre-Montessori (4-5 años), 3 años en la institución.	Líder de la investigación.
Participante No. 2	Director de grupo y self-contained teacher	Mujer, 31 años, Licenciada en lengua castellana, inglés y francés, Maestría en Educación. Grado Pre-Montessori (4-5 años), 3 años en la institución.	Se retira el 16 de marzo del 2021 por circunstancias personales.
Participante No. 3	Director de grupo y self-contained teacher	Mujer, 46 años, Licenciada en Educación Preescolar y Especialista en Psicología Educativa. Grado Pre-Montessori (4-5 años), 7 años en la institución.	
Participante No. 4	Director de grupo y self-contained teacher	Mujer, 39 años, Licenciada en lenguas modernas. Grado Transición (6-7 años), 5 años en la institución.	
Participante No.5	Auxiliar	Mujer, 29 años, Técnica en atención integral a la primera infancia del SENA, Licenciada en Pedagogía Infantil y diplomado en Inclusión Educativa. Grado Transición (6-7 años), 7 años en la institución.	
Participante No. 6	Profesor especialista:	Mujer, 23 años, Licenciada en Educación Física, cursando Maestría en Educación, certificada	

	educación física.	por la Federación Internacional de Baloncesto FIBA como entrenadora nivel II y jugadora de alto rendimiento. Grado Pre-Montessori (4-5 años), Grado Montessori (5-6 años) y Grado Transición (6-7 años), 2 años en la institución.	
Participante No. 7	Bibliotecaria, profesor especialista: hora del cuento.	Mujer, 44 años, Licenciada en Educación Preescolar, especialización en Desarrollo Infantil y Procesos de aprendizaje, cursos para educar estudios sordos y con deficiencia auditiva, Diplomado en Bibliotecas Escolares, Maestría en Libros y Literatura Infantil y Juvenil. Grado Pre-Montessori (4-5 años), Grado Montessori (5-6 años) y Grado Transición (6-7 años), 13 años en la institución.	Exalumna promoción 1993. Se retira el 15 de marzo del 2021 por circunstancias personales.

El equipo coordinador está compuesto por agentes educativos, que se encuentran en el aula y son quienes cumplen con las políticas, viven las culturas y desarrollan las prácticas en su día a día, teniendo en cuenta que la intención de este estudio es participar desde el área de gestión académica, bajo una mirada pedagógica se reconocerán los avances y las necesidades que tiene la institución con relación a los procesos de inclusión y equidad. Retomando *la Guía 54: Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial*, el fortalecimiento institucional establece una estrategia metodológica que hace posible la articulación de los actores en diferentes niveles permitiendo la apropiación y resaltando el rol que tienen al desarrollo

integral de niños y garantizan una educación inicial de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

El instrumento escogido es el *Index for inclusion – Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando la participación en los centros escolares* (Booth & Ainscow, 2011), que de ahora en adelante será denominado “Index”, un documento que va en su tercera edición, inicialmente realizado para las instituciones educativas del Reino Unido y que por su gran acogida ha sido traducido al español, entre otros idiomas, y publicado por la OEI para facilitar su divulgación.

El Index (2011), busca responder a las inquietudes de diferentes personas e instituciones que han usado el documento en sus dos versiones anteriores (2000, 2002) y la versión para Primera Infancia (Booth et al., 2006) donde encontraron algunas barreras en el contexto y en el lenguaje para su aplicación. Para esta oportunidad, en la tercera versión, se integró una base común que los autores reconocen que hacía falta, se implementan los valores inclusivos y también se realizaron varios cambios en la dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas, en las que se integró la relación con el planeta, la sostenibilidad y el uso de los recursos naturales como esencial dentro de un plan de mejora de los procesos inclusivos.

Con la intención de que más personas e instituciones puedan auto evaluarse y promover procesos inclusivos, el Index en esta versión ha sido traducido a más de 37 idiomas, su acceso es gratuito y está implícito el uso y distribución sin restricciones de los autores. Partiendo de la idea que más allá del tipo de institución o la población que atienda, todos deben preguntarse por la inclusión, esta versión invita a adaptar el documento a las necesidades particulares de quien lo necesite, todas características que hacen del documento la mejor opción para esta investigación, dada la posibilidad de su adaptación al trabajo con primera infancia.

El objetivo del Index es:

(...) servir de guía para docentes y equipos educativos ante dos tareas interdependientes.

En primer lugar, para repensar cuáles son los valores que mueven su acción y sobre aquellos que realmente quisieran que lo hicieran. En segundo término, para iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores inclusivos que se someten a consideración en este trabajo (Booth & Ainscow, 2011).

El Index es promovido por el Ministerio de Educación Nacional dentro del Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”, bajo la adaptación de los cuestionarios y realización de una evaluación cuantitativa de los resultados, con el propósito de:

(...) permitir a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión en inclusión, orientada a reconocer el estado actual en la atención a la diversidad, analizar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, establecer prioridades y tomar decisiones para cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de su comunidad (Ministerio de Educación Nacional, 2008b).

Se cuenta con el permiso explícito del autor, Professor Tony Booth, para la utilización del Index, además que se presenta gustoso de ayudar en cualquier etapa si así es requerido.

El documento está dividido en seis partes. Parte 1: Una visión general del Index, habla de qué se trata el documento y cuáles sus objetivos; Parte 2: Un enfoque integrado para la mejora escolar, que da fundamentos teóricos para la evaluación del centro; Parte 3: Usar el Index para pasar a la acción, describe las etapas y las actividades para dar vida al documento; Parte 4: Indicadores con preguntas: enumera los indicadores acompañados por alrededor de 23 preguntas cada uno, invitando a reflexionar en el contexto propio; Parte 5: Marco de planificación y

cuestionarios: es la puesta en marcha del documento; y finalmente la parte 6: recursos: se encuentran las referencias bibliográficas y documentos de interés.

La utilización del Index se da inicialmente en el semestre académico 2021-1, el equipo coordinador conocerá a fondo el documento para encontrar puntos de interés bajo el cronograma de actividades propuesto en la parte 3 del documento (Apéndice B), este cronograma irá cambiando de acuerdo con las necesidades y especialmente a los cambios de circunstancias que podrán suceder por el estado de emergencia sanitaria causado por el Covid-19. El equipo se reunirá cada 15 días, los lunes en horario extraescolar y se realizarán actas o memorias de la reunión (Apéndice C) que servirán de registro de la información la cual será objeto de análisis posterior, estos podrán estar acompañadas de videos, fotos y experiencias personales, documentación que se mantendrá bajo confidencialidad y solo podrá ser usada para cumplir con los objetivos de la investigación actual.

Culminada la primera etapa, se continuará con la segunda, cuyo propósito se enfoca en compartir lo aprendido con el resto de los profesores y auxiliares, con el fin de reconocer los intereses de todos y responder a las necesidades evidenciadas. A través de un instrumento cuantitativo, se recolectarán y analizarán datos que den vida a lo inicialmente comprendido, este permitirá llegar a mayor cantidad de personas dentro del personal docente en menor cantidad de tiempo, dándole un corte mixto a la investigación.

El instrumento anteriormente mencionado es una encuesta de ejecución en línea totalmente anónima (Apéndice D) que consta de tres secciones, una para cada una de las categorías (Culturas, Políticas y Prácticas) y con dos subsecciones cada una, respondiendo al Index. El número de preguntas por sección varía de acuerdo con el análisis de la primera etapa, las respuestas se dan en una escala de 4 opciones: De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo,

En desacuerdo y Necesito más información; y cerrando cada sección existe la posibilidad de hacer comentarios.

Finalmente, para hacer el cierre del ciclo con la etapa 3 de la investigación, actuar para implementar mejoras. Esta etapa integrará a los entes (coordinación, rectoría, otros) que sean necesarios para que lo identificado vaya más allá y genere cambios en la cultura; se socializará los resultados de la investigación no solo con el personal docente, sino que se buscará que toda la comunidad educativa sea parte del cambio, dejando abierta la posibilidad de extender la investigación a otros campos dentro de la misma institución.

Las categorías de análisis son: Creando culturas inclusivas, Estableciendo políticas inclusivas y Desarrollando prácticas inclusivas (Tabla 2). Cada una de las categorías se analizará por si sola y en su relación con las otras dos, buscando una correlación entre las tres, llevando a que la estrategia que se proponga permita crear una simbiosis y el centro escolar pueda fortalecer sus valores inclusivos mientras los vive en el día a día.

Tabla 2
Categorías de análisis

Categoría	Definición
Creando Culturas Inclusivas	“Reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno de sienta valorado” (P. 50)
Estableciendo Políticas Inclusivas	“Asegurar los análisis que permiten llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo”. (P. 50)
Desarrollando Prácticas Inclusivas	“Pretende poner en el centro de la reflexión cómo mejorar el qué se enseña y se aprende

	y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro”. (P.50)
--	---

Tomado de: *Index for Inclusion - Guía para la educación inclusiva* (Booth & Ainscow, 2011).

El análisis se realizará a través de instrumentos manuales que permitan dar cuenta tanto del proceso cualitativo como del cuantitativo y los documentos que se tendrán en cuenta son las actas (Apéndice C) de las reuniones del equipo coordinador y otras memorias de los encuentros que se tengan con el equipo de preescolar completo, además de los documentos oficiales del colegio, como lo son el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y las políticas de la institución, y por último, las respuestas obtenidas a través de la encuesta en línea.

Resultados e interpretaciones

Los resultados de la investigación se presentarán siguiendo el hilo conductor de los objetivos planteados, teniendo presente que bajo un corte mixto en esta investigación tiene un mayor peso el análisis cualitativo, se ofrecerán apartados de los documentos revisados y de las actas obtenidas de las reuniones con el equipo coordinador, para finalizar se hará un análisis estadístico de las respuestas de la encuesta, todo con el propósito de reconocer los procesos de inclusión y equidad de la comunidad educativa del preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá.

Análisis documental.

Inicialmente se presentará el análisis de los documentos institucionales frente a las normativas locales, nacionales e internacionales. En la Tabla 3 se presentan los documentos que resaltan dentro del marco normativo por su validez actual y que responden al contexto de la institución educativa.

Tabla 3

Lineamientos colegio y lineamientos locales, nacionales e internacionales.

Lineamientos colegio	Lineamientos locales, nacionales e internacionales
✓ Proyecto educativo institucional, PEI (2019)	✓ Constitución Política de Colombia (1991)
✓ Manual de convivencia (2020)	✓ Ley 115 de 1994
✓ Política de evaluación y promoción de alumnas (2019)	✓ Decreto 366 de 2009
✓ Política de inclusión y diversidad en el aprendizaje (2019)	✓ Ley 1346 de 2009
✓ Política de diversidad (2019)	✓ Ley 1618 de 2013
✓ Plan de estudios (2021)	✓ Decreto 1421 de 2017
✓ Plan de Mejoramiento Institucional (2021)	✓ Lineamiento de Política Inclusiva, Bogotá (Colombia) (2018)
	✓ Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2016)

Para comenzar, en el Proyecto Educativo Institucional, PEI (2019), documento que pone por escrito la misión y la enlaza con el plan de desarrollo institucional, se puede ver como las alumnas son consideradas como seres libres e integrales con capacidad de desplegarse en acciones concretas que ayuden al bienestar de la comunidad, una base fundamental para hablar de inclusión y de la posibilidad de entender a todos como seres únicos y diferentes. Más adelante, en este mismo documento, se habla del equipo de LAES como una oportunidad de apoyo escolar que se mantiene en permanente comunicación con la alumna, su familia y el personal docente de la institución (Junguito Camacho & Camacho Gandini, 2019c). Como documento rector del colegio se puede observar una iniciativa ante el respeto por la diversidad.

Por otro lado, el Manual de Convivencia (2020), el cual establece los derechos y deberes fundamentales de todos los miembros de la comunidad educativa, así como el conjunto de normas internas que regulan la vida de la institución, es un documento que es revisado y modificado cada año escolar de acuerdo con las necesidades de la comunidad educativa, se basa

en la reconciliación y en la promulgación del bienestar de la comunidad educativa; partiendo de la premisa que cada persona debe hacerse responsable por sus acciones y con un adecuado acompañamiento por parte del adulto puede generar cambios positivos en las relaciones (Junguito Camacho & Camacho Gandini, 2020).

Particularmente, en la institución educativa se encontraron 3 documentos internos que hablan de políticas relacionadas a la inclusión y cuál es la visión que se tiene. La primera de ellas denominada la Política de Evaluación y Promoción de alumnas (2019), es clara en diferenciar el aprendizaje e invita a la comunidad educativa a ver a cada estudiante como un ser integral y por consecuencia comprender que la evaluación debe ser integral, invita a considerar las necesidades reales de las estudiantes y a utilizar distintos medios que permitan conocer el proceso cada alumna en particular (Junguito Camacho & Camacho Gandini, 2019a).

La segunda es la Política de Inclusión y Diversidad en el Aprendizaje (2019), es una propuesta clara que invita a la comunidad a entenderse inclusiva desde su fuente más inicial:

El colegio desde su filosofía, misión y visión cree firmemente en la sana convivencia, justa y equitativa y en ese sentido, a todas las niñas se les brinda la oportunidad de acercarse y vivir el aprendizaje de acuerdo con sus potencialidades y ritmos. Uno de los pilares fundamentales del Colegio es el respeto por la diversidad en todas sus manifestaciones y por ello trabaja en la apertura a un mundo globalizado que elimina barreras, se piensa nuevas metodologías para enseñar y aprender y realiza ajustes razonables para que todos quepamos en él (Junguito Camacho & Camacho Gandini, 2019b).

Durante el documento se encuentran diferentes definiciones, responsabilidad de diversos actores dentro de la comunidad, la ruta de atención, entre otros datos importantes en pro de generar una comunidad educativa inclusiva.

Por último, en la Política de Diversidad (2019) se encuentra una clara declaración en contra de la discriminación donde se compromete a promover la igualdad de oportunidades y a valorar la diversidad. Es interesante revisar que esta Política en específico está dirigida hacia los empleados, lo que permite entender que la institución quiere promover la inclusión no solo dentro del aula sino en todos sus espacios, pues comprende que más allá de apoyar a un estudiante en particular, la inclusión se debe vivir en las prácticas que permean las culturas como respuesta a las Políticas.

Más allá de las Políticas institucionales, se realizó un barrido por los planes de estudios (mallas curriculares, programa de indagación, planes anuales, planificadores de unidad) (2021) y se evidenció que, aunque no siempre existe una secuencia curricular entre grado y grado, en cada uno se invita a las estudiantes a descubrirse como seres únicos, a reconocer a las personas de su contexto inmediato, pero también a las más lejanas y por supuesto, se habla del medio ambiente como un eje transversal.

En el Plan de Mejoramiento Institucional, PMI (2021), documento que recopila acciones de mejora que responden a la auditorías internas y externas, se pudieron evidenciar los ajustes y avances que se tuvieron durante el año académico acompañado por la pandemia, sin embargo, también se pudo evidenciar que la institución tiene claro los aspectos en los que debe trabajar y las acciones concretas que se propone para mejorar.

De acuerdo con los documentos institucionales y su evaluación en el contexto colombiano, se puede decir que el colegio cumple con las normas establecidas para la educación

formal en el marco de la educación inclusiva, teniendo como base el cumplimiento de los derechos fundamentales enunciados en la Constitución Política de Colombia (1991) y demás documentos enunciados a continuación.

Encabezado por la Ley 115 de 1994, el colegio presta el servicio educativo a las familias que quieren ser parte de este y cumple con los objetivos de la educación aquí planteados.

También se puede evidenciar que ha ido más allá del apoyo pedagógico requerido en el Decreto 366 de 2009 conformando un equipo interdisciplinar llamado Learning and Emotional Support (LAES), el cual cuenta con psicólogos, terapeuta ocupacional y fonoaudiología; este apoya a estudiantes y docentes en su quehacer educativo y además, da apoyo a la familia; por otro lado, si es requerido, las estudiantes cuentan con una tutora en el aula de clase, apoyando los procesos académicos y emocionales, según sea la situación.

Siguiendo con la Ley 1618 de 2013 donde se “establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de las personas con discapacidad” y el Decreto 1421 de 2017 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” se puede resaltar que el colegio tiene un gran interés y está poniendo en marcha las acciones para permitir una educación accesible, permanente y de calidad para todas sus estudiantes a través de políticas institucionales, el aumento de adultos por número de niñas y el uso de herramientas pedagógicas como los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR). Para finalizar, el colegio comprendiendo su contexto, responde ante los anhelos de una Bogotá para Todos, en conjunto con los Lineamientos de Política de Educación Inclusiva (2018), participando activamente en el cumplimiento de la normativa nacional e internacional.

Reconocer los avances que tiene la institución es el primer paso dentro del proceso que plantea la inclusión, teniendo presente que una de las grandes fortalezas es la viabilidad para

realizar cambios pues existe el interés y los documentos que dan camino a que todos sean parte; sin embargo, se analizará más adelante, la utilidad de estos documentos y si están llevándose a la práctica.

Aplicación del Index.

Continuando la propuesta anteriormente planteada, se hará la conexión con el segundo objetivo planteado, la aplicación del Index en sus 5 fases. Recordando, la primera fase: denominada “Comenzando”, se buscó que un grupo de personas dentro de la institución conociera a profundidad el documento antes de compartirlo con la comunidad educativa; en la segunda fase: “Descubriendo Juntos”, se compartió con la comunidad educativa lo aprendido durante la primera fase; pasando a la tercera fase: Elaborando un plan, que tenga presente las inquietudes, avances y aspectos a mejorar de la institución; para llegar a la cuarta fase: “Pasando a la acción”, actuar de acuerdo a lo planeado y cerrando con la quinta fase: “Revisando los avances”, donde se inicia nuevamente el ciclo.

Primera fase: Comenzando (Booth & Ainscow, 2011).

En la primera fase se realizaron 14 actividades divididas en 8 reuniones donde participó el equipo coordinador durante el semestre académico 2021-1. El primer resultado visible es que todas las personas participantes pudieron identificarse en circunstancias de exclusión, en su mayoría causadas por el contexto: no hablar el idioma del país, edad frente a los compañeros de clase y estatus socio económico de la familia, por comentar algunas de las situaciones (Equipo coordinador, 2021). Un segundo resultado fue conocer el documento a profundidad lo permitió comprender la inclusión más allá del papel, por medio del cual el equipo se lanzó a dar una definición lo en sus propias palabras donde se tuvieron en cuenta todas las creencias de cada uno de los miembros, las políticas institucionales, nacionales e internacionales:

La inclusión es el proceso continuo y permanente que promueve la participación de todos, reconociendo, valorando y respondiendo a la diversidad de la comunidad. Es un derecho del ser humano que fomenta las relaciones, el aprendizaje común y colaborativo, de acuerdo con el contexto de cada individuo. Cada uno de los miembros de la comunidad se compromete a poner en acción los valores inclusivos para así, poder eliminar las barreras, creando ajustes y apoyos razonables para el proceso educativo (Equipo coordinador, 2021).

A partir de las reflexiones del equipo resultado de las diferentes actividades de la primera fase, se determinaron los apoyos y barreras para el aprendizaje y la participación con las que cuenta el colegio, se categorizaron de acuerdo con las Culturas, las Políticas y las Prácticas. Después se asociaron al Cuestionario 1 del Index (Booth & Ainscow, 2011, p. 180) y se presentan en la Tabla 4.

Junto a cada uno de los ítems se relacionan las preguntas que el equipo coordinador realizó durante la primera fase de trabajo acompañándose de las preguntas propuestas para cada uno de los ítems del Index.

Tabla 4

Apoyos y barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2011)

Apoyos y barreras para el aprendizaje y la participación	
A. Creando culturas inclusivas	
A1. Construyendo comunidad	A2. Estableciendo valores inclusivos
<p>1. Toda la gente que llega al colegio es bienvenida. - ¿Hay rituales positivos para darle la bienvenida a nuevas personas al equipo educativo, y despedirles afablemente cuando se van del colegio,</p>	<p>1. El colegio desarrolla valores inclusivos. - ¿El equipo educativo, los miembros del consejo escolar, los padres/tutores y las estudiantes disponen de tiempo para hablar de valores, de su implicación para la acción, de la</p>

<p>independientemente de cuándo ocurra o de quién se trate?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿La información del colegio es accesible para todos; por ejemplo, está traducida, transcrita a Braille, grabada en audio, o tiene letra ampliada cuando es necesario? - ¿Existe una base de datos que el equipo educativo pueda revisar con los datos de las estudiantes con una discapacidad y los apoyos que han necesitado durante su vida escolar? <p>2. El equipo educativo coopera entre sí.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿El equipo educativo identifica las barreras que dificultan una mayor colaboración y trata de reducirlas? - ¿El equipo educativo participa en la planeación colaborativa buscando puntos en común? - ¿El equipo educativo cuenta con suficiente tiempo para planear actividades significativas para todas las estudiantes? - ¿El equipo educativo cuenta con el apoyo necesario y oportuno por parte de otros equipos -como LAES- para promover la diversidad en sus aulas? - ¿El equipo educativo cuenta con el suficiente apoyo para respetar y promover la diversidad en las aulas? <p>5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Los padres/tutores están bien informados sobre lo que ocurre en el colegio, por ejemplo, a través de los Folletos “Acompañando a la crianza” y correos semanales con los objetivos de aprendizaje? - ¿Todos los padres/tutores están invitados a discutir y están informados de la educación de las estudiantes? - ¿Hay intercambios regulares de información entre los hogares y el colegio? 	<p>naturaleza de sus propios valores y de cómo estos difieren entre las personas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Están todos los miembros del colegio comprometidos con la igualdad de valores para todas las personas y con la participación de todos? <p>2. El colegio fomenta el respeto de todos los derechos humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En el colegio se fomenta la creencia de que todo el mundo tiene derechos y los tiene por igual? <p>7. El colegio rechaza todas las formas de discriminación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se reconoce que una cultura de respeto la diversidad es la mejor manera de prevenir y reducir la discriminación? <p>8. El colegio promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Todas las personas aprenden habilidades de negociación, resolución y mediación de conflictos? <p>10. El colegio contribuye a la salud de estudiantes y adultos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Los adultos y las estudiantes consideran como contribuciones a la salud y a un medio ambiente sano: el juego, el ocio, la amistad, la ausencia de estrés, una buena dieta y el deporte?
---	---

<p>6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del colegio trabajan bien juntos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay intercambios regulares de información entre el consejo escolar y el equipo educativo, por ejemplo, a través del News Letter? - ¿El equipo educativo se siente respaldado por el colegio? - ¿Las condiciones de contratación, horario, transporte, otras, permiten al equipo educativo ser partícipes activos del colegio? <p>7. El colegio es un modelo de ciudadanía democrática.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se promueven actividades de agenciamiento entre las estudiantes? 	
B. Estableciendo políticas inclusivas	
B1. Desarrollando un colegio para todos	B2. Organizando el apoyo a la diversidad
<p>2. El colegio tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Los encuentros de liderazgo con figura paterna y materna promueven el enfoque de liderazgo inclusivo? <p>3. Los nombramientos y ascensos son justos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se anima a todo aquel interesado en solicitar un puesto en el colegio a hacerlo? <p>8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos las estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿El colegio evita la identificación y agrupamiento de un número desproporcionado de estudiantes que se enfrentan a dificultades de aprendizaje en la misma aula? - ¿El número de estudiantes en relación con el número de adultos en el 	<p>1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Todas las formas de apoyo están coordinadas y adaptadas para que contribuyan al desarrollo inclusivo del colegio? - ¿Las intervenciones de profesionales que ofrecen apoyo a las estudiantes fuera del colegio están coordinadas con las intervenciones que se les ofrecen dentro del mismo? <p>2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se realizan actividades de desarrollo profesional para ayudar al equipo educativo a trabajar con grupos diversos? <p>5. El colegio se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” Se inserten en políticas de inclusión.</p>

<p>aula es adecuado y promueve la autonomía de las estudiantes?</p> <p>10. El colegio es físicamente accesible para todas las personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Todos los espacios del centro escolar son accesibles incluyendo entradas y salidas, aulas, pasillos, baños, jardines, parques infantiles, comedor, anuncios y carteles? - ¿Hay suficientes dispositivos tecnológicos y están disponibles para todos? - ¿El material disponible a nivel visual, auditivo y concreto es suficiente para promover la diversidad en el aula? - ¿El equipo educativo tiene suficiente conocimiento en software y aplicaciones para promover el aprendizaje en la primera infancia? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El equipo educativo de plantea reemplazar la etiqueta de un estudiante “con necesidades educativas especiales” por un estudiante que “enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación?” - ¿Conoce de que trata la Política de Inclusión del colegio? - ¿Se entiende que el uso de términos para referirse a la discapacidad, tales como “discapacidad física”, “ciego”, y “sordo” es compatible con evitar el término más amplio “necesidades educativas especiales”? - ¿El equipo educativo muestra resistencia a la creciente tendencia a etiquetar a los estudiantes como “autista”, “con Síndrome de Asperger”, “con déficit de atención, con hiperactividad”, y/u otros términos similares? - ¿La elaboración de los planes individualizados de trabajo para algunas estudiantes se utiliza como una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes? <p>6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿La política de convivencia localiza las barreras al aprendizaje y la participación en las culturas, políticas y prácticas educativas?
C. Desarrollando Prácticas Inclusivas	
C1. Construyendo un curriculum para todos	C2. Orquestando el aprendizaje
<p>1. Las estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Las estudiantes aprenden acerca de los diferentes enfoques de 	<p>1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todas las estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Existe una amplia gama de actividades que incluyan o promuevan la presentación oral y el debate, la escucha,

<p>compostaje, utilización de contenedores de compuestos y gusanos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Las estudiantes exploran los valores nutritivos de la comida que consumen? <p>2. Las estudiantes investigan la importancia del agua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿El colegio ha identificado un río o arroyo que pueda ser investigado y conservado y a través del cual las estudiantes puedan entender los ecosistemas y los ciclos del agua? - ¿Las estudiantes aprender cómo el agua es esencial para la vida de las plantas, animales y personas? <p>8. Las estudiantes estudian la vida en la tierra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Las estudiantes analizan cuáles son sus actitudes y las de otras personas en cuanto a la conservación de animales y plantas? <p>11. Las estudiantes participan y crean arte, literatura y música.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se considera que todo estudiante tiene potencial para ser un escritor creativo, cuentacuentos, poeta, cineasta, fotógrafo, cantante, bailarín, músico, actor, pintor, escultor, ceramista, etc.? - ¿Se alienta a las estudiantes a descubrir y a apreciar el arte, la danza, el teatro y la música? - ¿El colegio promueve eventos donde permita que las estudiantes compartan sus talentos? 	<p>la lectura, la escritura, la expresión plástica, la resolución de problemas, la dramatización, el uso de la biblioteca, el uso de materiales audiovisuales, la realización de trabajos prácticos y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como lo son aplicaciones?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿La planificación del aula identifica y minimiza las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes en particular? - ¿Las lecciones están adaptadas, si es necesario, a las estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales? - ¿El equipo educativo reconoce el tiempo adicional que necesitan algunas estudiantes con discapacidades? - ¿El equipo educativo planea para todos, incluyendo aquellas estudiantes con discapacidad cognitiva? - ¿Los objetivos de aprendizaje, mallas curriculares, planes anuales y otros documentos institucionales están pensados para la primera infancia y la promoción de la diversidad? <p>4. Las estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se fomenta que las estudiantes identifiquen lo que quieren aprender y que asuman la responsabilidad de su aprendizaje? - ¿Se enseña a las estudiantes cómo investigar y escribir sobre un tema? <p>9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿El equipo educativo se cuestiona y replantea constantemente los objetivos de aprendizaje de sus clases? - ¿El colegio promueve la enseñanza de diferentes áreas apostando por profesionales en cada una de ellas? - ¿El equipo docente planea colaborativamente?
--	---

	<p>13. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.</p> <p>- ¿Se promueve que las estudiantes participen en actividades extracurriculares?</p>
--	--

El proceso natural que lleva el colegio conlleva a encontrar ítems en los que se encuentran apoyos, pero a la vez se encuentran barreras, esto puede deberse a cómo en algunos casos están las herramientas, pero estas no se usan al máximo de sus posibilidades.

Segunda fase: Descubriendo juntos (Booth & Ainscow, 2011).

Para la segunda fase, Descubriendo juntos, se transformaron las reflexiones del equipo coordinador en un Cuestionario (Apéndice D), esta fue totalmente virtual e invitó a la comunidad de profesores y auxiliares a aprender de inclusión y equidad, pero sobre todo a compartir sus propias visiones para así poder formar un plan que los involucre a todos. La encuesta fue compartida con todos los profesores y auxiliares del preescolar (Tabla 5), buscando obtener la mayor cantidad de respuestas posibles, sin embargo, se obtuvieron solo el 62.96% de respuestas (Apéndice E), esto debido a que dependía del interés de cada uno, el tiempo y las condiciones de virtualidad.

Tabla 5
Población cuestionario.

Área	No. Personas
Directores de grupo	9
Auxiliares	7
Español	2
Educación Física	2
Biblioteca	2
Arte	1
Música	1
Danza	1
Educación religión	1
Poli motor	1
Total	27

Los 17 docentes y auxiliares que contestaron anónimamente el Cuestionario dieron respuesta al total de las preguntas e hicieron algunos comentarios libres sobre las afirmaciones realizadas en el instrumento (Apéndice E). El análisis se presenta de acuerdo con las categorías de análisis presentadas en la tabla 6, iniciando con las respuestas que corresponden a lo discutido en el equipo coordinador y luego aquellas que difieren de las conclusiones iniciales, se compartirán solo algunos de los resultados, siendo los más relevantes para los objetivos de esta investigación; para más detalle de las respuestas acceder al Apéndice E.

Tabla 6

Categorías y subcategorías de análisis (Booth & Ainscow, 2011)

Categoría	Subcategoría
Creando culturas inclusivas	Construyendo comunidad Estableciendo valores inclusivos
Promoviendo políticas inclusivas	Desarrollando un centro para todos Organizando el apoyo
Desarrollando prácticas inclusivas	Construyendo un currículum para todos Orquestando el aprendizaje

Creando culturas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011)

Referente a la primera categoría de análisis “Creando culturas inclusivas” se puede observar una predominancia a reconocer las culturas apropiadas del colegio, pues la mayoría de las respuestas son “de acuerdo”. Es importante resaltar que un 76.5% reconoce que el equipo educativo identifica las barreras que dificultan una mayor colaboración y trata de reducirlas, el 82.4% afirma que se reconoce que una cultura de respeto a la diversidad es la mejor manera de prevenir y reducir la discriminación. Como dice Ainscow (2006), el primer paso para hablar de inclusión es reconocer las barreras con las que cuenta la sociedad, en este caso particular, la institución educativa.

Construyendo comunidad (Booth & Ainscow, 2011).

En la subcategoría “Construyendo comunidad” se obtuvieron resultados diversos, algunos fueron similares a los esperados de acuerdo con lo concluido por el equipo coordinador y otros muestran lo contrario. En los resultados similares se encuentra que hay acciones positivas para darle bienvenida y despedida a personas del equipo (52.9%), referente a los padres/tutores se identifica que están bien informados sobre lo que ocurre en el colegio (76.5%) y están invitados a participar en lo relacionado a la educación de sus hijas (76.5%), y hay frecuentes intercambios de información (88.2%), además se promueven actividades de agenciamiento entre las estudiantes (76.5%); sin embargo, también se encuentra que entre las rutinas del diario vivir hay poco tiempo para planear actividades significativas para todas las estudiantes (70.6%), el apoyo por el equipo LAES no es suficiente ni oportuno (47%), no se tiene el apoyo suficiente para respetar y promover la diversidad en el aula (58.8%), y la información no es accesible para todos, por ejemplo, no está traducida, transcrita al Braille, grabada en audio, o tiene letra ampliada cuando es necesario (82.3%).

Por otro lado, entre las respuestas que difieren de lo hablado en el grupo coordinador se encuentra que ante la afirmación de que la información no es accesible para todos, el 52.9 % está de acuerdo con que existe una base de datos donde el equipo educativo puede revisar los datos de las estudiantes y los apoyos que necesita; y el 76.5% está de acuerdo con que las condiciones de contratación, horario laboral, transporte, otros, permiten al equipo educativo ser partícipes activos del colegio, contrario a lo que se había concluido.

Estableciendo valores inclusivos (Booth & Ainscow, 2011).

Siguiendo con la subcategoría “Estableciendo valores inclusivos” se puede observar una uniformidad en los resultados, evidenciando que hay una diferencia entre recitar los valores

institucionales y vivirlos en el día a día, el 58% está de acuerdo con que todos los miembros del colegio están comprometidos con la igualdad de valores para todas las personas y con la participación de todos, mientras el 23.5% no está de acuerdo ni en desacuerdo y solo el 17.6% está en desacuerdo; al igual que el 76.5% está de acuerdo con que el colegio fomenta el respeto por los derechos de todos y el respeto a la igualdad de los mismos.

La construcción de culturas inclusivas es el primer paso dentro de una sociedad para dar respuesta a las necesidades de hoy día y una institución educativa en el marco de la educación para todos, debe tener claros sus valores institucionales, esos principios con los que lleva todo a cabo pues de hacerse bien estos permearán todas las decisiones y acciones dentro de la misma (Sotomayor Soloaga et al., 2020).

Comparando los documentos institucionales y las respuestas de los participantes a la encuesta en línea se puede observar que, si bien el colegio ha avanzado en tener valores claros e inclusivos, estos se quedan mayoritariamente en el papel y una buena parte del equipo docente no tiene conocimiento de estos, poniendo la cultura institucional en un estado de incertidumbre donde no todos trabajan hacia el mismo lugar.

Estableciendo políticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011)

En la segunda categoría “Estableciendo políticas inclusivas” se puede observar mayor diversidad en las respuestas, por ejemplo, el 41.2 % está de acuerdo con que todos los espacios del colegio son accesibles, mientras que el 47.1% está totalmente en desacuerdo frente a la misma premisa; de igual manera, el 41.2% está de acuerdo con que hay suficientes dispositivos tecnológicos y están disponibles para todos, mientras la misma cantidad, el 41.2% está en desacuerdo.

Desarrollando un centro escolar para todos (Booth & Ainscow, 2011).

En la subcategoría “Desarrollando un centro escolar para todos” las respuestas en su totalidad son similares a lo concluido en el equipo coordinador, incluyendo lo anteriormente mencionado con el mobiliario y las instalaciones del colegio. El 88.2% está de acuerdo que promueve la autonomía en las estudiantes; la promoción interna dentro de la institución, el 58.8% está de acuerdo con que se anima a todo aquel interesado en solicitar un puesto en el colegio a hacerlo y el 23.5% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo; también el 52,9% está en desacuerdo con que el material disponible a nivel visual, auditivo y concreto es suficiente para promover la diversidad en el aula, y el 58,8% se encuentra en desacuerdo con la premisa que habla sobre el conocimiento que tiene el equipo educativo en software y aplicaciones que promuevan en aprendizaje en primera infancia.

Organizando el apoyo a la diversidad (Booth & Ainscow, 2011).

Mientras que en la subcategoría “Organizando el apoyo a la diversidad” se encuentran respuestas poco uniformes, cerca de la mitad de los participantes están de acuerdo con las conclusiones del equipo coordinador y el otro 50% está en desacuerdo.

A la afirmación, todas las formas de apoyo están coordinadas y adaptadas para que contribuyan al desarrollo inclusivo del colegio, 41,2% está de acuerdo y 35,3% está en desacuerdo o necesita más información; el 23.5% se encuentra de acuerdo con que las intervenciones de profesionales que ofrecen apoyo a los estudiantes fuera del colegio están coordinadas con las intervenciones que se les ofrecen dentro del mismo, 23,5% está en desacuerdo y 29,4% necesita más información. Como resultados muy positivos, el 52,9% conoce de que se trata la Política de Inclusión el colegio y 64.7% está de acuerdo con que la elaboración

de los Planes Individualizados de trabajo para algunas estudiantes se utiliza como una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las estudiantes.

Dentro de esta subcategoría es donde se encuentran más respuestas relacionadas a “necesito más información”, demostrando que, si bien hay herramientas, la comunidad de profesores y auxiliares no las conocen o no saben cómo utilizarlas. Incluso uno de los participantes comenta: “El colegio debería exponer la política de inclusión a través de capacitaciones informativas con el fin de que todos estemos más informados sobre el tema” (2021).

Desarrollar políticas inclusivas va más allá que con cumplir con los mínimos exigidos por el Estado, es comprender que cada una de las estudiantes, sus profesores y demás personal tiene derechos que deben ser respetados y promovidos. Como muchas instituciones educativas, la estudiada en esta investigación tiene clara la importancia de no sólo generar una cultura inclusiva sino que debe promoverla a través de políticas que permitan vivirlas en el día a día, sin embargo, estas palabras, de acuerdo a los resultados, no son de conocimiento de todos sino de unos pocos; para establecer políticas inclusivas se debe realizar un trabajo integral donde todos los miembros de la comunidad participen activamente en la construcción y ejecución de los ideales institucionales (Benet Gil, 2019).

Desarrollando prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011)

Finalmente, en la categoría Desarrollando prácticas inclusivas es donde se presenta la mayor cantidad de respuestas *de acuerdo* con las preguntas presentadas, indicando no solo el interés sino como este se ha volcado en acciones reales que han transformado el aula, siendo muy similar a las conclusiones del equipo coordinador.

Construyendo un curriculum para todos (Booth & Ainscow, 2011).

En la subcategoría Construyendo un curriculum para todos el 100% está de acuerdo con: las estudiantes aprenden como el agua es esencial para la vida de las plantas, animales y personas; las estudiantes analizan cuáles son sus actitudes y las de otras personas en cuanto la conversación de animales y plantas; se considera que todo estudiante tiene potencial para ser un escritor creativo, cuentacuentos, poeta, cineasta, fotógrafo, cantante, bailarín, músico, actor, pintor, escultor, ceramista, etc.; y el colegio promueve eventos donde permite que las estudiantes compartan sus talentos. El 94.1% está de acuerdo con que se alienta a las estudiantes a descubrir y a apreciar el arte, la danza, el teatro y la música. Todas respuestas que evidencian el compromiso que tienen las personas con cada una de sus estudiantes y su aprendizaje.

Orquestando el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2011).

En la subcategoría Orquestando el aprendizaje también se ven respuestas muy similares a lo discutido con el equipo coordinador, si bien en algunas preguntas se encuentra diversificación en las respuestas. Las personas encuestadas están 100% de acuerdo con que se les enseña a las estudiantes cómo investigar y escribir sobre un tema, el colegio promueve la enseñanza de diferentes áreas apostando por profesionales en cada una de ellas, y se promueve que las estudiantes participen en actividades extracurriculares. El 94,1% está de acuerdo con que el equipo educativo reconoce el tiempo adicional que necesitan algunas estudiantes con discapacidad y con que el equipo planea colaborativamente. Solo el 29,4% está en desacuerdo con que el equipo educativo planea para todos, incluyendo aquellas estudiantes con discapacidad cognitiva; y el 17,6% está en desacuerdo con que los objetivos de aprendizaje, mallas curriculares, planes anuales y otros documentos institucionales están pensados para la primera infancia y la promoción de la diversidad.

Una de las personas encuestadas comenta: “en muchas ocasiones los ajustes surgen del compromiso del profesor encargado. Sería fundamental que LAES participara en el diseño y evaluación de esos ajustes, no sólo enunciarlos y dejar que el equipo lo realice por su cuenta” (2021), dando cuenta de la ruptura que hay entre las Políticas, Culturas y Prácticas.

Tercera fase: Elaborando un plan (Booth & Ainscow, 2011)

Pasando a la tercera fase: Elaborando un plan, se presentan las prioridades que resaltan de los resultados anteriormente comentados, es importante recalcar que se invita a continuar con los aspectos positivos que se encontraron y a la vez se proponen algunas ideas para seguir mejorando en el proceso. En la Tabla 7, se presentan los objetivos en cada una de las categorías y subcategorías de análisis.

Tabla 7
Marco de planificación (Booth & Ainscow, 2011)

Marco de planificación	
A. Creando culturas inclusivas	
A1. Construyendo comunidad	A2. Estableciendo valores inclusivos
<p>Ampliar los tiempos de planeación donde diferentes actores participen en pro de que las actividades sean significativas para todas las estudiantes.</p> <p>Incluir al equipo LAES en las planeaciones con el propósito de que el apoyo sea suficiente y oportuno.</p> <p>Abrir espacios con toda la comunidad para hablar sobre la diversidad y cómo promoverla en la comunidad educativa.</p> <p>Traducir la información institucional a los 4 idiomas que se enseñan en el colegio (español, inglés, francés y portugués).</p>	<p>Compartir los valores con toda la comunidad educativa a través de información escrita pero también por medio de talleres y charlas que inviten a vivirlos en el día a día.</p>

<p>Hacer uso del Braille en la información que se encuentra en los muros del colegio.</p> <p>Verificar que la información está expuesta en un tamaño y a una altura accesible para el público objetivo.</p> <p>Crear una base de datos con información de las estudiantes donde se especifiquen los ajustes razonables que se han realizado durante su etapa escolar.</p>	
B. Estableciendo políticas inclusivas	
B1. Desarrollando un colegio para todos	B2. Organizando el apoyo a la diversidad
<p>Evaluar espacios físicos y reconstruirlos para que respondan a las necesidades de la comunidad educativa.</p> <p>Aumentar cantidad de dispositivos tecnológicos para uso de las estudiantes en el aula y fuera de ella.</p> <p>Capacitar a profesores y auxiliares en uso de diferentes softwares y plataformas dedicadas a la primera infancia.</p>	<p>Unificar todas las formas de apoyo para que estén coordinadas y contribuyan al desarrollo inclusivo del colegio.</p> <p>Coordinar las intervenciones profesionales que ofrecen apoyo a las estudiantes fuera del colegio están coordinadas con las intervenciones que se les ofrecen dentro del mismo.</p> <p>Coordinar las labores del equipo LAES con el resto de la comunidad educativa.</p> <p>Compartir las políticas con toda la comunidad educativa a través de información escrita pero también por medio de talleres y charlas que inviten a vivirlos en el día a día.</p>
C. Desarrollando Prácticas Inclusivas	
C1. Construyendo un currículum para todos	C2. Orquestando el aprendizaje
<p>Continuar con la transformación constante del currículum para que responda a las necesidades de la comunidad educativa.</p>	<p>Ampliar los espacios de planeación colaborativa donde más miembros de la comunidad puedan participar y llegar a acuerdos que beneficien al colegio.</p>

Cuarta fase: Pasando a la acción (Booth & Ainscow, 2011).

Finalmente, en la fase 4: Pasando a la acción, se determinó generar un documento (Apéndice F) con los resultados y propuestas de trabajo a la institución educativa, esto debido a que la investigadora ya no es parte de esta y solo puede realizar recomendaciones esperando que sean aplicadas en el corto, mediano y largo plazo. En la tabla 8 se da a conocer los objetivos y su alcance en el tiempo, los recursos y los responsables.

Tabla 8

Objetivos de trabajo

		Objetivo	Tiempo	Recursos	Responsable
A. Creando culturas inclusivas	A1. Construyendo comunidad	Incluir al equipo LAES en las planeaciones con el propósito de que el apoyo sea suficiente y oportuno.	Mediano plazo	Tiempo de planeación	Equipo LAES Coordinación preescolar
		Abrir espacios con toda la comunidad para hablar sobre la diversidad y cómo promoverla en la comunidad educativa.	Largo plazo	Tiempo de trabajo con toda la comunidad	Coordinación preescolar
		Traducir la información institucional a los 4 idiomas que se enseñan en el colegio (español, inglés, francés y portugués).	Corto plazo	Documentos institucionales Profesores lenguas	Departamento de lenguas extranjeras Departamento de comunicaciones
		Hacer uso del Braille en la información que se encuentra en los muros del colegio y otra información que necesite ser accesible.	Corto plazo	Impresora Braille Documentación institucional	Departamento de comunicaciones
		Confirmar que la información está expuesta en un tamaño y a una altura accesible para el público objetivo.	Corto plazo	Documentación institucional	Departamento de comunicaciones Departamento de mantenimiento
		Crear una base de datos con información de las estudiantes donde se especifiquen los ajustes razonables que se han realizado durante su etapa escolar.	Mediano plazo	Información estudiantes	Equipo LAES Coordinación preescolar

B. Estableciendo políticas inclusivas	A2. Estableciendo valores inclusivos	Compartir los valores con toda la comunidad educativa a través de información escrita pero también por medio de talleres y charlas que inviten a vivirlos en el día a día.	Mediano plazo	Documentación valores institucionales	Coordinación preescolar
	B1. Desarrollando un colegio	Evaluar espacios físicos y reconstruirlos para que respondan a las necesidades de la comunidad educativa.	Largo plazo	Apoyo externo de arquitectura y diseño	Rectoría y procuraduría
		Aumentar cantidad de dispositivos tecnológicos para uso de las estudiantes en el aula y fuera de ella.	Mediano plazo	Dispositivos tecnológicos (tabletas, portátiles, computadores)	Departamento tecnología Coordinación preescolar
		Capacitar a profesores y auxiliares en uso de diferentes softwares y plataformas dedicadas a la primera infancia.	Mediano plazo	Licencias de software y aplicaciones para la primera infancia	Departamento tecnología Coordinación preescolar
	B2. Organizando el apoyo a la diversidad	Unificar todas las formas de apoyo para que estén coordinadas y contribuyan al desarrollo inclusivo del colegio.	Largo plazo	Documentación institucional Reuniones entre diferentes actores de la comunidad educativa	Coordinación preescolar Equipo LAES Departamento admisiones Departamento comunicaciones Departamento tecnología
		Coordinar las intervenciones profesionales que ofrecen apoyo a las estudiantes fuera del colegio están coordinadas con las intervenciones que se les ofrecen dentro del mismo.	Mediano plazo	Base de datos profesionales de apoyo externo	Equipo LAES
	B2. Organizando el apoyo a la diversidad	Coordinar las labores del equipo LAES con el resto de la comunidad educativa.	Mediano plazo	Reuniones entre los miembros de la comunidad educativa	Equipo LAES Coordinación preescolar

		Compartir las políticas con toda la comunidad educativa a través de información escrita pero también por medio de talleres y charlas que inviten a vivirlos en el día a día.	Mediano plazo	Documentación Políticas institucionales	Rectoría Coordinación preescolar Departamento comunicaciones
C. Desarrollando Prácticas Inclusivas	C1. Construyendo un currículum para todos	Continuar con la transformación constante del currículo para que responda a las necesidades de la comunidad educativa.	Corto plazo	Planes anuales Mallas curriculares Planeaciones de UI POI	Líderes de áreas
	C2. Orquestando el aprendizaje	Ampliar los espacios de planeación colaborativa donde más miembros de la comunidad puedan participar y llegar a acuerdos que beneficien al colegio.	Mediano plazo	Espacios de planeación colaborativa	Coordinación preescolar Docentes Auxiliares Equipo LAES

Quinta fase: Revisando los avances (Booth & Ainscow, 2011)

Al igual que con la fase 5: Revisando los avances, se propone implementar el cuestionario nuevamente durante los próximos 5 años, periodo de tiempo estipulado por la institución para evaluarse a sí misma, donde se hayan implementado algunas de las mejoras para así poder comparar y contrastar las respuestas iniciales, además de ampliar la investigación a la sección de primaria pues esto permitirá reconocer que procesos que se tienen desde el preescolar

se pueden mantener en primaria o cuáles hay que integrar para permitir una transición oportuna para todas las estudiantes.

Discusión Final

“La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra.”

(Booth & Ainscow, 2011)

Si bien no se puede decir que un colegio es inclusivo, si se puede afirmar que es consciente de su proceso y que día a día las personas que conforman la institución están trabajando por ser más respetuosas ante la diversidad y que están promoviendo los valores que permitirán algún día dejar de hablar de inclusión para solo hablar de diversidad.

A pesar que la investigación genero resultados positivos, se generó una limitación evidente al no poder continuar el proceso inicialmente propuesto debido a la no continuidad de la investigadora como docente de la institución, sin embargo, de la misma forma ver que la eficiencia del uso de los recursos de la investigación en la institución evaluada fue exitosa.

En particular para esta investigación, el estudio de caso permitió la participación inmersa de la investigadora en el ejercicio inicial lo que conllevó no solo a tener un mayor interés por el trabajo realizado, sino a que las recomendaciones que se realizan sean propias para el colegio, pues, aunque ya no es parte de la misma, tuvo la oportunidad de conocer a profundidad la institución, a sus docentes y de aplicar el instrumento sin mayores dificultades.

La institución educativa, marco referente donde se realizó la investigación, puede sentirse satisfecha al contar con ciertos procesos iniciados en pro de toda la comunidad educativa, si bien

hay mucho por hacer, siempre lo habrá, hay una conciencia de querer cambiar y de promover una educación que lleve a todos a ser lo mejor que pueden llegar a hacer.

Referente al establecimiento de políticas institucionales inclusivas y su relación con la legislación colombiana, se concluye que el colegio cumple con las normativas establecidas a nivel local, regional e internacional, y que incluso cuenta con algunos documentos extras que promueven la inclusión no solo en sus aulas, sino que buscan generar más allá de espacios físicos diversos, una cultura inclusiva. Se recomienda exponer con más fuerza los documentos para que sea de conocimiento de toda la comunidad y no se pierda el esfuerzo que se está realizando por transformar la institución.

Continuar trabajando en las políticas permitirá gestionar al colegio a través de la creación de planes que vayan más allá de lo que ya se ha realizado, tener como centro la persona y las características propias de la misma, en especial en la infancia donde es fundamental acompañar su desarrollo.

La infancia está en constante cambio, y de la misma manera debe estar su estudio; por lo cual esta investigación permitió proponer estrategias de atención y promoción del desarrollo infantil, partiendo de la dignidad de la persona; posibilitando la transformación de una institución que atiende a cientos de niñas en edad preescolar y está comprometida con ser líder en la sociedad.

Pasando a las culturas inclusivas, se concluye que es donde más trabajo hay por hacer pues como se mencionó antes, existen los documentos, pero estos no son conocidos por todos y sobre todo no están siendo aplicados en el día a día de la institución, se hace necesario reeducar a la comunidad en el uso de un lenguaje adecuado que respete y promueva la diversidad, en el uso

de las herramientas que están a la mano, pero sobre todo en transformar el pensamiento para que la inclusión se vuelva parte natural de la cultura del colegio.

Si bien es difícil, transformar las culturas permeará a la comunidad educativa para que todos sean bienvenidos y puedan desplegarse como personas integrales que comparten valores inclusivos. La institución debe continuar su trabajo con convicción de que no solo está trabajando para sí misma, sino que está trabajando en transformar creencias profundamente arraigadas en la sociedad.

Finalmente, respecto al desarrollo de prácticas inclusivas es donde se ven más fortalezas en la institución educativa. Los profesores y auxiliares de la sección de preescolar quieren trabajar por cada una de las estudiantes, sus familias y en general por toda la comunidad para que la diversidad sea el valor principal a trabajar. Sin embargo, a la vez un área donde hay mucho trabajo por hacer, pues la mayoría de los avances son resultado a prácticas personales que no hacen parte del ser propio del colegio y de sus prácticas.

Es tarea continuar preguntándose sobre el deber ser de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconstruyendo un currículo que responda a las necesidades del mundo de hoy donde el aprendizaje genere cuestionamientos que lleven a todos ser parte de la comunidad y la diversidad sea natural dentro de la misma.

La principal recomendación es unificar las políticas para que se puedan vivir en las culturas y poner en prácticas inclusivas, generar diálogo permitiría que el colegio se siga transformando para continuar potenciando los procesos de inclusión y equidad del preescolar. Seguimiento de ampliar la investigación a las otras secciones del colegio, haciendo especial énfasis en las transiciones que se tienen de una a la otra sección (transición-primer, cuarto-quinto,

noveno-décimo) y lo que esto conlleva para la comunidad educativa en cuestiones de aprendizaje y desarrollo social.

Sabiendo que los procesos inclusivos no se agotan, se hace hincapié en la necesidad de continuidad del ejercicio no solo dentro de la institución, sino como esta puede convertirse en ejemplo para otras y así replicar el ejercicio en otros espacios académicos.

En último lugar, referente al Index, instrumento base para el ejercicio de la investigación, documento público y de acceso para todos, es una herramienta actualizada, oportuna y favorable que permite contextualizarse según sea necesario a los colegios que deseen iniciar o continuar sus procesos inclusivos. Se recomienda seguir paso a paso las dimensiones que propone el documento para obtener resultados concretos que conllevan a posibles transformaciones a largo plazo.

Referencias

- Abellán, C. M. A., Sánchez, P. A., & Sánchez, J. J. M. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021–1045.
- Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-135–154.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=97418401&site=eds-live>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International Perspectives and Trends in Research on Inclusive Education: A Systematic Review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1277–1295.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1231957&site=eds-live>
- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-47–59.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Arnaiz Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R., & Guirao Lavela, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos

en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 103-103–122. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>

Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Torrado Duarte, O. E. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros*, 13(2), 57-57–72. <https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498>

Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-62–75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>

Benet Gil, A. (2019). *Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior*. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>

Bogotá (Colombia)., Alcaldía Mayor., Secretaría de Educación del Distrito, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, C. P. y S., Moreno Angarita, M., Pabón Suárez, I. C., Fonseca Casado, C., & Herrera Rodríguez, T. (2018). *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/756/LBR%20Nota%20Educacion%20Inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*.

Booth, T., & Ainscow, Mel. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Tercera). Centre for Studies on Inclusive Education.

- D'Amico, M. M., Correa, V. I., Muharib, R., Algozzine, K., Algozzine, B., Swart, K., & Godfrey-Hurrell, K. (2020). Reflections on infusing evidenced-based inclusion practices in early childhood community college programs through a collaborative professional development model. In *Journal of Early Childhood Teacher Education* (Vol. 41, Issue 1, pp. 65–84). Routledge. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1516704>
- de Haro Rodríguez, R., Arnaiz-Sánchez, P., & de Perdomo, C. R. N. (2020). Teacher Competences in Early Childhood Education and Inclusive Education: Design and Validation of a Questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(1), 1-1–20. <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>
- Decreto 2082 de 1996, (1996). <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1397091>
- Decreto 366 de 2009, (2009).
- Decreto 1075 de 2015, (2015).
- Decreto 1421 de 2017, (2017).
- Decreto 417 de 2020, (2020).
- Dickins, M. (2014). *A-Z of Inclusion in Early Childhood*. McGraw-Hill Education.
<https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=e000xww&AN=697552&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Dimitriadi, S. (2014). *Diversity, Special Needs and Inclusion in Early Years Education*. Sage Publications Pvt. Ltd.

<https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=e000xww&AN=939629&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Durán, D., Echeita Sarrionandia, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., Sandoval Mena, M., & Educación, U. A. M. D. de P. E. y de la. (2005). *Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español.*

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&AN=edsair.od.....1371..60f0471c61637183d18f9e5b519131b7&site=eds-live>

Frederickson, N., & Cline, T. (2015). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: Vol. Third edition.* McGraw-Hill Education.

<https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=e000xww&AN=1172057&lang=es&site=eds-live&scope=site>

García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, T., & Fuentes Gutiérrez, V. (2019). El Reto de la Educación Inclusiva: Elementos Implicados y Propuestas de Mejora. *Revista Prisma Social*, 27, 40-40–64.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=140244858&site=eds-live>

García-Segura, S., & Garzón, F. R. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces de La Educación*, 5(10), 3-3–12.

<https://doaj.org/article/16aec9b2337e4f94a72ea7e8d080d598>

Giné, C. G., Durán, D., Bertrán, E. M., Mena, M. S., López, M. L., & Sarrionandia, G. E. (2013). *Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.*

Contextos Educativos: Revista de Educación, 5, 227-227–238.

<https://doi.org/10.18172/con.514>

Grupo Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y Respuesta de Política Pública*.

Hallman, K., & Roca, E. (2007). Reducing the social exclusion of girls. In *Poverty, Gender, and Youth*. <https://doi.org/10.31899/pgy12.1038>

Hemsett, M., Gudmandsen, H., Hodgkin, M., Ainslie, R., Bandali, T., & Edwards, J. (2020).

Protect every child's right to learn in the COVID-19 response and recovery SAVE OUR EDUCATION.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación (Sexta)*. McGraw Hill Education.

Junguito Camacho, M., & Camacho Gandini, C. (2019a). *Política de Evaluación y Promoción de Alumnas*.

Junguito Camacho, M., & Camacho Gandini, C. (2019b). *Política de Inclusión y Diversidad en el Aprendizaje*.

Junguito Camacho, M., & Camacho Gandini, C. (2019c). *Proyecto Educativo Institucional "Formándose como Ciudadana del Mundo."* www.gimnasiofemenino.edu.co

Junguito Camacho, M., & Camacho Gandini, C. (2020). *Manual de Convivencia*.

Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2020). Inclusive Early Childhood Settings: Analyses of the Experiences of Thai Early Childhood Teachers. *International Education Studies*, 13(1), 21-21–31. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1239482>

Kraska, J., & Boyle, C. (2014). Attitudes of Preschool and Primary School Pre-Service Teachers towards Inclusive Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-228–246.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1031975&site=eds-live>

Ley 1098 de 2006, (2006).

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Ley 1346 de 2009, (2009).

Ley 1804: Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión, (2016).

Ley 115 de febrero 8 de 1994, (1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1620 de 2013, (2013).

Ley 1618 de 2013, (2013).

Majoko, T. (2017). Zimbabwean Early Childhood Education Special Needs Education Teacher Preparation for Inclusion. *International Journal of Special Education*, 32(4), 671-671–696.

<https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1184129>

Majoko, T. (2018). Teachers' Concerns about Inclusion in Mainstream Early Childhood Development in Zimbabwe. *International Journal of Special Education*, 33(2), 343-343–

365. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1185584>

- Martínez Carazo, P. C. (2016). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165–193.
- Ministerio de Educación. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Transición*.
- Ministerio de Educación Nacional. (n.d.). *PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL - PEI*. Retrieved October 31, 2020, from <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. www.mineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008a). *Guía No. 34: Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Índice inclusión de Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad.”*
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía No. 54: Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. www.mineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020a). *Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020b). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT)*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020c). *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. (2020d). *Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020e). *Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS)*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020f). *Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva*.

Ministerio de Educación Nacional (2020g). *Orientaciones administrativas y pedagógicas para la atención educativa de la población en extraedad, joven, adulta y adulta mayor con discapacidad intelectual y psicosocial.*

Montoya, S., Sánchez, N., Pareja, L., Álzate, J. P., González, L. M., Franco, D., Salazar, R., Sandino, J., Galán, A., Acosta, O. L., Bernal, R., Angulo, R., Espinosa, F., Botello, S., & Solano, A. (2018). *Índice multidimensional de inclusión social y productiva.*

National Coalition of Girl's Schools. (n.d.). *Quick Facts – NCGS.* Retrieved September 30, 2020, from <https://www.ncgs.org/research/quick-facts/>

National Coaliton of Girl's Schools. (n.d.). *Our Schools – NCGS.* Retrieved September 30, 2020, from <https://www.ncgs.org/our-schools/>

Oates, J., Karmiloff-Smith, A., & Johnson, M. (2012). *El Cerebro en desarrollo.* The Open University.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2016a). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia.*

Organización de las Naciones Unidas. (2016b). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Comentario General N° 4.*

Organización de las Naciones Unidas. (2016c). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización del Bachillerato Internacional. (2017). *¿Qué es la educación del IB?*

Organización del Bachillerato Internacional. (2018). *El aprendizaje y la enseñanza.*

Perabá, M. (2018). *Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión.*
(*Educational approaches of the concept of integration and inclusión*).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2015). *Objetivos de desarrollo del Milenio Informe 2015.*

Resolución 2565, (2003). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Sánchez, S., Rodríguez, H., & Sandoval, M. (2019). Descriptive analysis of School Inclusion through Index for Inclusion. *Psychology, Society & Education, 11*(1), 1-1-13.
<https://doi.org/10.25115/psy.e.v10i1.653>

Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente / Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura, 12*(1), 26-26-46.
<https://doaj.org/article/8e2e4c4099a34c37bcd37dee2971126d>

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development.* McGraw-Hill Education.
<https://login.ez.unisabana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=e000xww&AN=234116&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Sotomayor Soloaga, P., Muñoz Hormazábal, J., Martínez Maldonado, P., & Araya Cortés, A. (2020). *Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de*

establecimientos educativos. Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7658292>

UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos - Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>

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

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. www.unesco.org/efa

UNESCO. (2008). *Conclusiones y Recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
www.unesco.org/

UNESCO. (2019). *Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación - Todas y Todos los Estudiantes Cuentan*.

UNESCO. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*.

UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748?fbclid=IwAR20REM7HR5OG6516ZdjtMRbnYHciFDM880UKrVQmPFf9y-gtB_wkgHSmZI

UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. www.unicef.es

United Nations., & Oficina de Educación Iberoamericana. (2018). *Iberoamérica inclusiva: guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OIE-UNESCO.

Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124–130.

<https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>

Wetto, M. (2021). *7 Barreras para el Aprendizaje y la Participación*.

<https://www.lifeder.com/barreras-aprendizaje-y-participacion/>

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series* (4th ed., Vol. 5).

Yu, S. Y., & Park, H. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 497-497–506. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01017-9>

Apéndice A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante, mi nombre es Angélica María Castilla Rojas y soy estudiante de la Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana. Actualmente me encuentro realizando una investigación que tiene como objetivo: diseñar una estrategia pedagógica teniendo en cuenta las políticas, culturas y prácticas de la comunidad educativa que potencie los procesos de inclusión y equidad del preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá.

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. A continuación, se entrega la información necesaria para tomar la decisión de participar voluntariamente.

- Si usted accede a estar en este estudio, su participación consistirá en reuniones quincenales durante el semestre académico donde se discutirán las políticas, prácticas y cultura de la institución en relación con la inclusión.
- Aunque usted acepte participar en este estudio, usted tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado de alguna manera.
- Usted puede beneficiarse directamente por participar en este estudio. El investigador, sin embargo, podrá saber más sobre inclusión, y la sociedad en general se beneficiará de este conocimiento. La participación en este estudio no conlleva costo para usted, y tampoco será compensado económicamente.
- La participación en este estudio es completamente anónima y el investigador mantendrá su confidencialidad en todos los documentos. Esta confidencialidad será manejada diferente en la institución educativa pues se busca que la propuesta este a su nombre.
- Los resultados y conclusiones serán compartidos al finalizar la investigación.
- Los resultados podrán ser publicados o distribuidos en grupos de interés y serán compartidos con la institución educativa.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable Angélica María Castilla, estudiante de Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana al correo electrónico: angelicacr@gimnasiofemenino.edu.co.

Si está de acuerdo con la información anteriormente mencionada y desea ser parte de esta investigación, por favor complete la siguiente información:

Nombre:

No. de identificación:

Correo electrónico:

Firma:

Apéndice B

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES GRUPO COORDINADOR - PREESCOLAR 2021

Objetivo: que los adultos adopten un compromiso común para poner en práctica los valores inclusivos por medio de un plan de mejora del colegio con una orientación inclusiva, así como establecer los procesos de colaboración para su ejecución (Booth & Ainscow, 2011, P. 54).

FECHA		ACTIVIDAD	COMPROMISOS	RESPONSABLE
8 feb/21	FASE 1: COMENZANDO	Establecer un grupo de planificación.	Compartir por correo el Index. Firmar consentimiento informado. Revisar Parte 1 y 2 del Index.	Angélica Castilla
22 feb/21		Actividad 1	Definir secretario(s) que llevará(n) el registro.	Angélica Castilla
15 mar/21		Actividades 2,3		
5 abr/21		Actividades 4, 5 y 6	Dar respuesta a los indicadores de las otras secciones para compartir en la siguiente reunión.	Equipo
19 abr/21		Actividad 7		
2 may/21		Actividades 8 y 9	Revisar el plan de mejora del colegio.	Equipo
10 may/21		Actividad 10		
26 may/21			Actividad 11 y 12	
9 jun/21		Actividad 13 y 14	Cierre, agradecimientos.	Angélica Castilla
14-30 jun/21	FASE 2: DESCUBRIENDO JUNTOS	Socialización Index con profesores y auxiliares	Compartir encuesta con el equipo docente a través del correo.	Angélica Castilla

1 jul- 31 ago/21	FASE 3: ELABORANDO UN PLAN	Elaborar un plan	Analizar resultados, proponer un plan y compartirlo con el equipo coordinador.	Angélica Castilla
1-30 sep/21	Fase 4: pasando a la acción	Poner en marcha las prioridades.	Compartir resultados con la comunidad educativa.	Angélica Castilla
1-31 oct/21	Fase 5: revisando los avances	Reflexión y compartir.		

Descripción de actividades:

Establecer un grupo de planificación: equipo que dará vida al Index, encontrar situaciones e intereses comunes entre las personas interesadas. Compartir cronograma y fases de trabajo (p. 56).

Actividad 1: identificación con la inclusión y la exclusión (p. 60).

Actividad 2: las preguntas favoritas (p. 61).

Actividad 3: usando los indicadores (p. 61).

Actividad 4: respondiendo a la Sección C1: “Construyendo un currículo para todos” (p. 62).

Actividad 5: discutiendo sobre evidencias (p. 62).

Actividad 6: revisión de los indicadores y preguntas restantes (p. 62).

Actividad 7: los valores y la acción (p. 62).

Actividad 8: ¿qué es la inclusión? (p. 63).

Actividad 9: las barreras y los recursos (p. 63).

Actividad 10: ¿Qué es el apoyo a la diversidad? (p. 63).

Actividad 11: revisando el plan de mejora del centro escolar (p. 64).

Actividad 12: economizar el esfuerzo (p. 64).

Actividad 13 y 14: apoyando las prioridades y las intervenciones del plan, ¿cómo podría el Index ayudar en la puesta en marcha de las acciones del plan? (p. 65).

Socialización del Index con profesores y auxiliares: Debatir valores, desarrollar un lenguaje común, debatir preguntas, compartir plan de mejora escolar, concluir con los aspectos claros en los que se quiere trabajar.

Planificando los siguientes pasos y negociando las prioridades para la mejora: recapitular las conclusiones de la socialización y definir las áreas a trabajar.

Elaborar un plan: revisar las prioridades y añadirlas al plan de desarrollo.

Poner en marcha las prioridades: realizar los ajustes necesarios, proponer nuevo cronograma de trabajo de acuerdo con las otras preguntas que quedaron sin resolver.

Reflexión y compartir: revisar y celebrar los progresos, reflexionar sobre el trabajo con el Index y considerar los próximos pasos.

Apéndice C

GRUPO DE TRABAJO:
OBJETIVO:
FECHA Y HORA:
SECRETARIO:
AGENDA: 1.
TEMAS TRATADOS: 1.

COMPROMISOS:

ACTIVIDAD	RESPONSABLE	FECHA

ASISTENTES:

	NOMBRE	ASISTIÓ
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

FIRMA SECRETARIO:

--

Apéndice D

Cuestionario procesos de inclusión y equidad - sección preescolar

Buen día estimados compañeros,

es para mi gusto compartirles que durante el semestre estuve trabajando de la mano de algunos de ustedes en la primera fase de la evaluación de los procesos de inclusión y equidad que lleva el colegio en la sección preescolar bajo la guía del documento "Index for Inclusion - Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares" (Booth & Ainscow, 2011), como proceso de investigación dentro de la maestría que estoy realizando.

Durante la segunda fase, se hace necesario que todo el equipo docente* sea participe de esta evaluación, por lo que les pido amablemente que se tomen cerca de 30 minutos para dar respuesta a las siguientes preguntas, es muy importante que lo hagan con total honestidad, sus nombres no serán referenciados y sus datos serán tratados bajo las políticas de tratamiento de datos del colegio.

Las preguntas están divididas en 3 dimensiones y 6 secciones, respondiendo a las categorías que presenta el Index, estas permiten evaluar los procesos desde las culturas, las políticas y las prácticas. A cada una de las preguntas se deberá responder de acuerdo con la escala que se presenta. Al final de cada sección encontrarán un espacio libre por si desean ampliar su respuesta o realizar comentarios.

Si quieren conocer el Index o tienen alguna inquietud, por favor no duden en comunicarse conmigo al siguiente correo: angelicacaro@unisabana.edu.co

Agradezco enormemente su ayuda,
Angie

*Equipo docente: directores de grupo, especialistas y auxiliares.

1. Acepto participar del proyecto de investigación respondiendo el siguiente cuestionario:

- Sí
- No

Definiciones

Antes de continuar con las preguntas, deben leer las siguientes definiciones que les permitirá tener un contexto general de la investigación.

Inclusión: "La inclusión es el proceso continuo y permanente que promueve la participación de todos, reconociendo, valorando y respondiendo a la diversidad de la comunidad. Es un derecho del ser humano que fomenta las relaciones, el aprendizaje común y colaborativo, de acuerdo con el contexto de cada individuo.

Cada uno de los miembros de la comunidad se compromete a poner en acción los valores inclusivos para así, poder eliminar las barreras, creando ajustes y apoyos razonables para el proceso educativo" (Equipo coordinador, 2021).

Apoyos a la diversidad: "Todas las actividades que aumentan la capacidad del colegio de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos igualmente" (Booth & Ainscow, 2011).

Barreras para el aprendizaje y la participación: son todas aquellas actitudes, interacciones, planta física o cualquier acción que impida el aprendizaje y la participación de un estudiante dentro de un centro escolar o fuera de él (Booth & Ainscow, 2011).

Dimensión A: Creando culturas inclusivas.

"Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y de da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado" (Booth & Ainscow, 2011).

2. A1. Construyendo comunidad.

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión. *

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
¿Hay rituales positivos para darle la bienvenida a nuevas personas al equipo educativo, y despedirles afablemente cuando se van del colegio, independientemente de cuándo ocurra o de quién se trate?				
¿La información del colegio es accesible para todos; por ejemplo, está traducida, transcrita a Braille, grabada en audio, o tiene letra ampliada cuando es necesario?				
¿Existe una base de datos que el equipo educativo pueda revisar con los datos de las estudiantes con una discapacidad y los apoyos que han necesitado durante su vida escolar?				
¿El equipo educativo identifica las barreras que dificultan una mayor colaboración y trata de reducirlas?				
¿El equipo educativo participa en la planeación colaborativa buscando puntos en común?				
¿El equipo educativo cuenta con suficiente tiempo para planear actividades significativas para todas las estudiantes?				
¿El equipo educativo cuenta con el apoyo necesario y oportuno por parte de otros equipos -como LAES- para promover la diversidad en sus aulas?				

¿El equipo educativo cuenta con el suficiente apoyo para respetar y promover la diversidad en las aulas?				
¿Los padres/tutores están bien informados sobre lo que ocurre en el colegio, por ejemplo, a través de los Folletos "Acompañando a la crianza" y correos semanales con los objetivos de aprendizaje?				
¿Todos los padres/tutores están invitados a discutir y están informados de la educación de las estudiantes?				
¿Hay intercambios regulares de información entre los hogares y el colegio?				
¿Hay intercambios regulares de información entre el consejo escolar y el equipo educativo, por ejemplo, a través del News Letter?				
¿El equipo educativo se siente respaldado por el colegio?				
¿Las condiciones de contratación, horario, transporte, otras, permiten al equipo educativo ser partícipes activos del colegio?				
¿Se promueven actividades de agenciamiento entre las estudiantes?				

3. A2. Estableciendo valores inclusivos.

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión. *

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
¿El equipo educativo, los miembros del consejo escolar, los padres/tutores y las estudiantes disponen de tiempo para hablar de valores, de su implicación para la acción, de la naturaleza de sus propios valores y de cómo estos difieren entre las personas?				
¿Están todos los miembros del colegio comprometidos con la igualdad de valores para todas las personas y con la participación de todos?				
¿En el colegio se fomenta la creencia de que todo el mundo tiene derechos y los tiene por igual?				
¿Se reconoce que una cultura de respeta la diversidad es la mejor manera de prevenir y reducir la discriminación?				

¿Todas las personas aprenden habilidades de negociación, resolución y mediación de conflictos?				
¿Los adultos y las estudiantes consideran como contribuciones a la salud y a un medio ambiente sano: el juego, el ocio, la amistad, la ausencia de estrés, una buena dieta y el deporte?				

4. Comentarios adicionales.

Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas.

"Esta dimensión pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo" (Booth & Ainscow, 2011).

5. B1. Desarrollando un colegio para todos.

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión. *

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
¿Los encuentros de liderazgo con figura paterna y materna promueven el enfoque de liderazgo inclusivo?				
¿Se anima a todo aquel interesado en solicitar un puesto en el colegio a hacerlo?				
¿El colegio evita la identificación y agrupamiento de un número desproporcionado de estudiantes que se enfrentan a dificultades de aprendizaje en la misma aula?				
¿El número de estudiantes en relación con el número de adultos en el aula es adecuado y promueve la autonomía de las estudiantes?				
¿Todos los espacios del centro escolar son accesibles incluyendo entradas y salidas,				

aulas, pasillos, baños, jardines, parques infantiles, comedor, anuncios y carteles?				
¿Hay suficientes dispositivos tecnológicos y están disponibles para todos?				
¿El material disponible a nivel visual, auditivo y concreto es suficiente para promover la diversidad en el aula?				
¿El equipo educativo tiene suficiente conocimiento en software y aplicaciones para promover el aprendizaje en la primera infancia?				

6. B2. Organizando el apoyo a la diversidad.

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión. *

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
¿Todas las formas de apoyo están coordinadas y adaptadas para que contribuyan al desarrollo inclusivo del colegio?				
¿Las intervenciones de profesionales que ofrecen apoyo a las estudiantes fuera del colegio están coordinadas con las intervenciones que se les ofrecen dentro del mismo?				
¿Se realizan actividades de desarrollo profesional para ayudar al equipo educativo a trabajar con grupos diversos?				
¿El equipo educativo plantea reemplazar la etiqueta de un estudiante "con necesidades educativas especiales" por un estudiante que "enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación"?				
¿Conoce de que trata la Política de Inclusión del colegio?				
¿Se entiende que el uso de términos para referirse a la discapacidad, tales como "discapacidad física", "ciego", y "sordo" es compatible con evitar el término más amplio "necesidades educativas especiales"?				
¿El equipo educativo muestra resistencia a la creciente tendencia a etiquetar a los estudiantes como "autista", "con Síndrome				

de Asperger", "con déficit de atención, con hiperactividad", y/u otros términos similares?				
¿La elaboración de los planes individualizados de trabajo para algunas estudiantes se utiliza como una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes?				
¿La política de convivencia localiza las barreras al aprendizaje y la participación en las culturas, políticas y prácticas educativas?				

7. Comentarios adicionales.

Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas.

"Esta dimensión pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el colegio" (Booth & Ainscow, 2011).

8. C1. Construyendo un curriculum para todos.

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión. *

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
¿Las estudiantes aprenden acerca de los diferentes enfoques de compostaje, utilización de contenedores de compuestos y gusanos?				
¿Las estudiantes exploran los valores nutritivos de la comida que consumen?				
¿El colegio ha identificado un río o arroyo que pueda ser investigado y conservado y a través del cual las estudiantes puedan entender los ecosistemas y los ciclos del agua?				

¿Las estudiantes aprender cómo el agua es esencial para la vida de las plantas, animales y personas?				
¿Las estudiantes analizan cuáles son sus actitudes y las de otras personas en cuanto a la conservación de animales y plantas?				
¿Se considera que toda estudiante tiene potencial para ser una escritora creativa, cuentacuentos, poeta, cineasta, fotógrafa, cantante, bailarina, música, actriz, pintora, escultora, ceramista, etc.?				
¿Se alienta a las estudiantes a descubrir y a apreciar el arte, la danza, el teatro y la música?				
¿El colegio promueve eventos donde permita que las estudiantes compartan sus talentos?				

9. C2. Orquestando el aprendizaje.

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión. *

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
¿Existe una amplia gama de actividades que incluyan o promuevan la presentación oral y el debate, la escucha, la lectura, la escritura, la expresión plástica, la resolución de problemas, la dramatización, el uso de la biblioteca, el uso de materiales audiovisuales, la realización de trabajos prácticos y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como lo son aplicaciones?				
¿La planificación del aula identifica y minimiza las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes en particular?				
¿Las lecciones están adaptadas, si es necesario, a las estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales?				
¿El equipo educativo reconoce el tiempo adicional que necesitan algunas estudiantes con discapacidades?				
¿El equipo educativo planea para todos, incluyendo aquellas estudiantes con discapacidad cognitiva?				
¿Los objetivos de aprendizaje, mallas curriculares, planes anuales y otros				

documentos institucionales están pensados para la primera infancia y la promoción de la diversidad?				
¿Se fomenta que las estudiantes identifiquen lo que quieren aprender y que asuman la responsabilidad de su aprendizaje?				
¿Se enseña a las estudiantes cómo investigar y escribir sobre un tema?				
¿El equipo educativo se cuestiona y replantea constantemente los objetivos de aprendizaje de sus clases?				
¿El colegio promueve la enseñanza de diferentes áreas apostando por profesionales en cada una de ellas?				
¿El equipo docente planea colaborativamente?				
¿Se promueve que las estudiantes participen en actividades extracurriculares?				

10. Comentarios adicionales.

Muchas gracias por tu participación.

Versión en línea: <https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=MRalrP4ADUmRqxY--HJg7uAf72OvFHFkj14yxVkyTEtUMUNPN0wyQUU0WEY4NFISWVVQRVQRSDI4Ty4u>

Apéndice E

Respuestas Cuestionario procesos de inclusión y equidad - sección preescolar

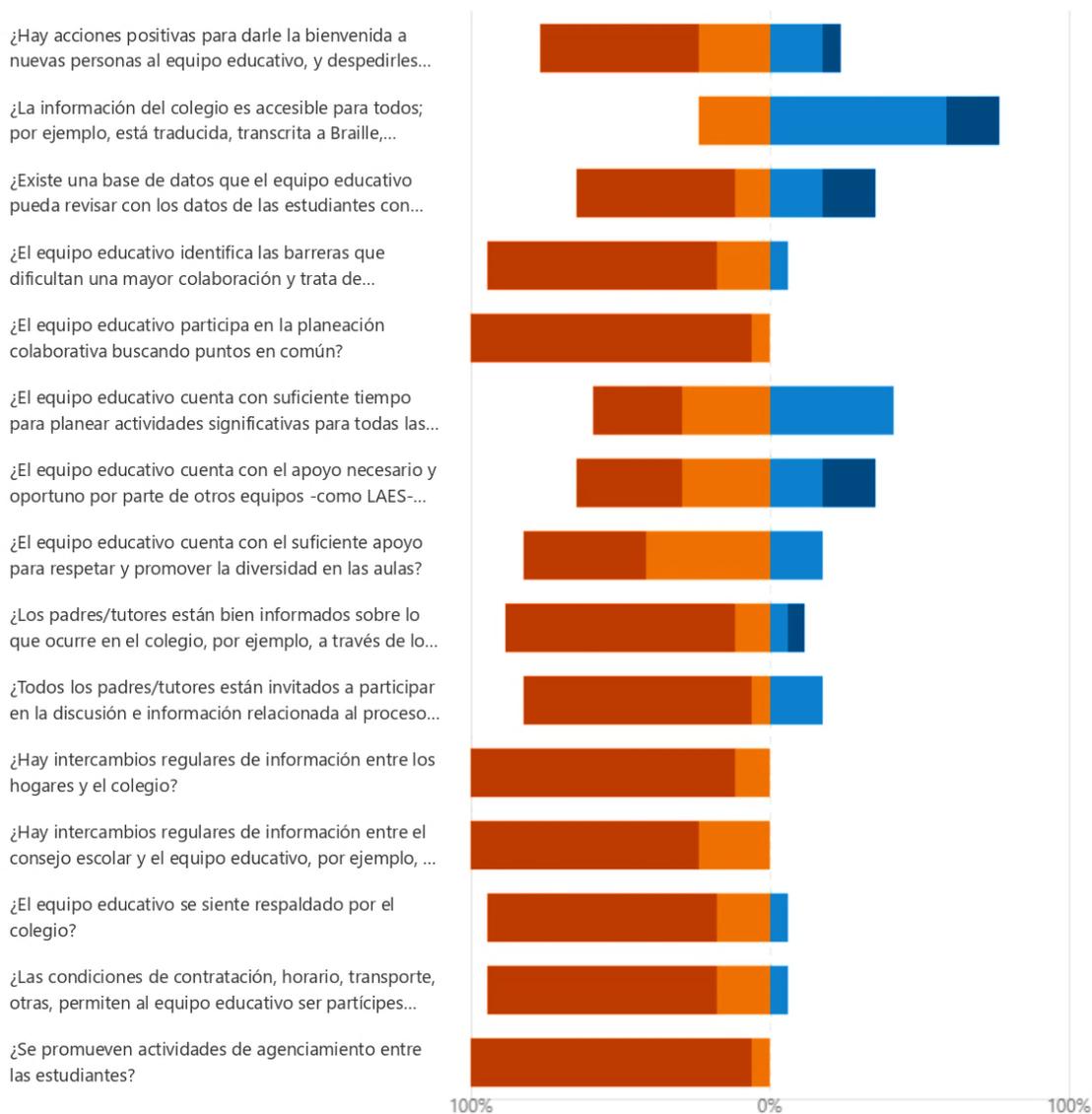
1. Acepto participar del proyecto de investigación respondiendo el siguiente cuestionario:



2. A1. Construyendo comunidad.

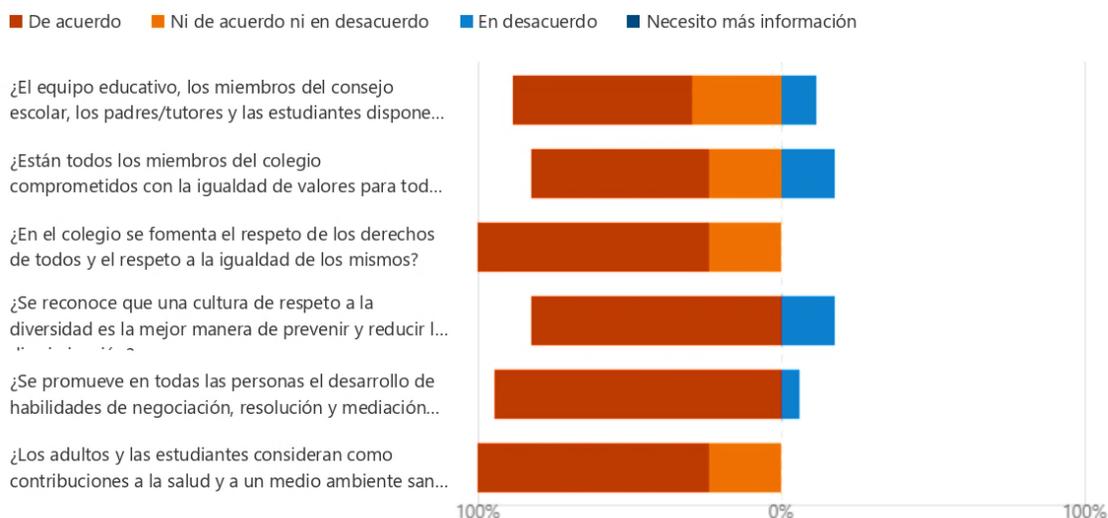
Responda las siguientes preguntas reflejando su conocimiento y opinión.

■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Necesito más información



3. A2. Estableciendo valores inclusivos.

Responda las siguientes preguntas reflejando su conocimiento y opinión.



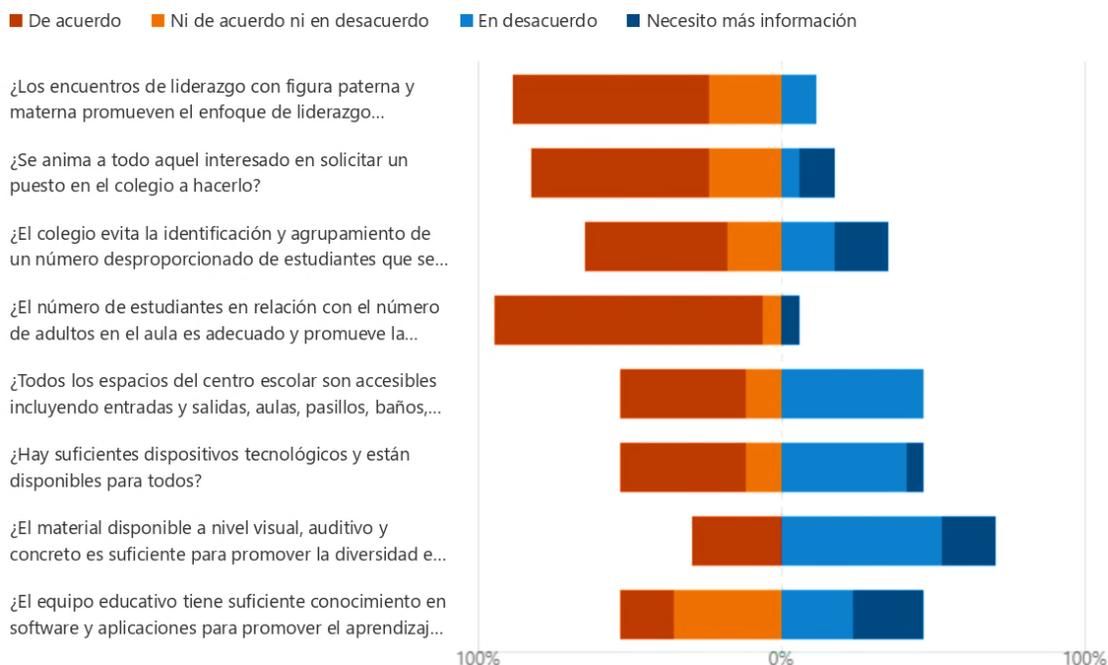
4. Comentarios adicionales.

3 Respuestas

Id. ↑	Nombre	Respuestas
1	anonymous	El colegio promueve una cultura diversa, sería interesante pensar otros espacios abiertos a padre y tutores para dialogar acerca de reflexiones éticas.
2	anonymous	.
3	anonymous	En el colegio hace falta crear la base de datos de las estudiantes con una discapacidad y los apoyos que han necesitado durante su vida escolar y que este al alcance de todos.

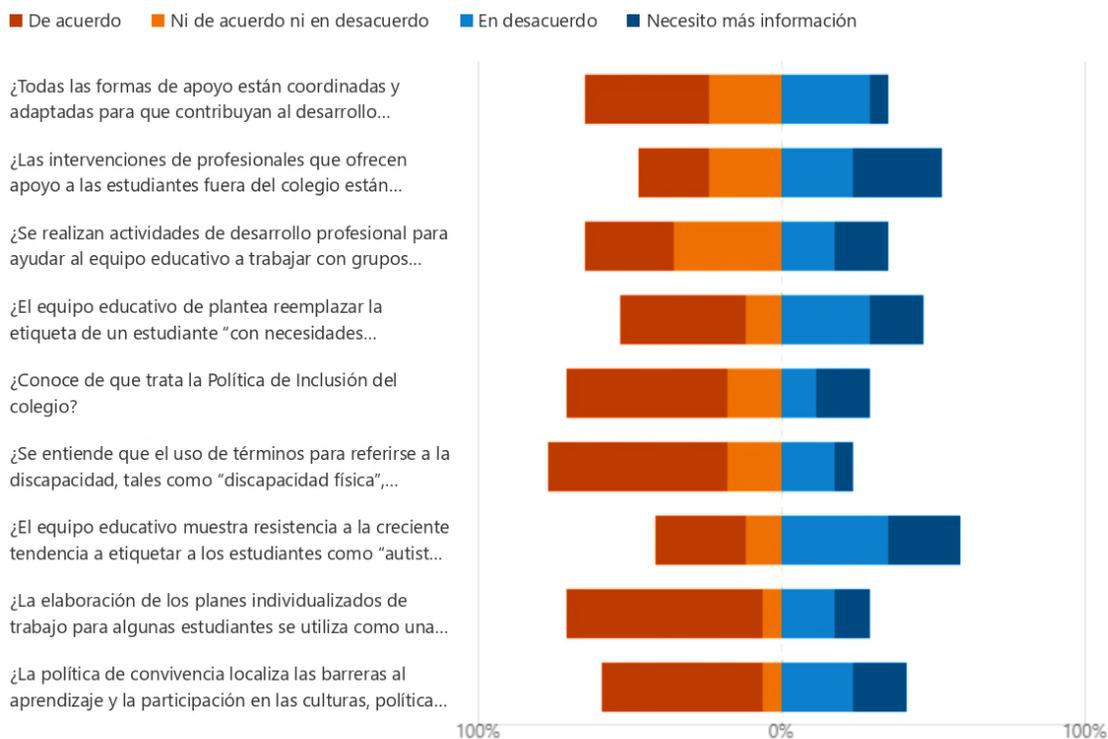
5. B1. Desarrollando un colegio para todos.

Responda las siguientes preguntas reflejando su conocimiento y opinión.



6. B2. Organizando el apoyo a la diversidad.

Responda las siguientes preguntas reflejando su conocimiento y opinión.



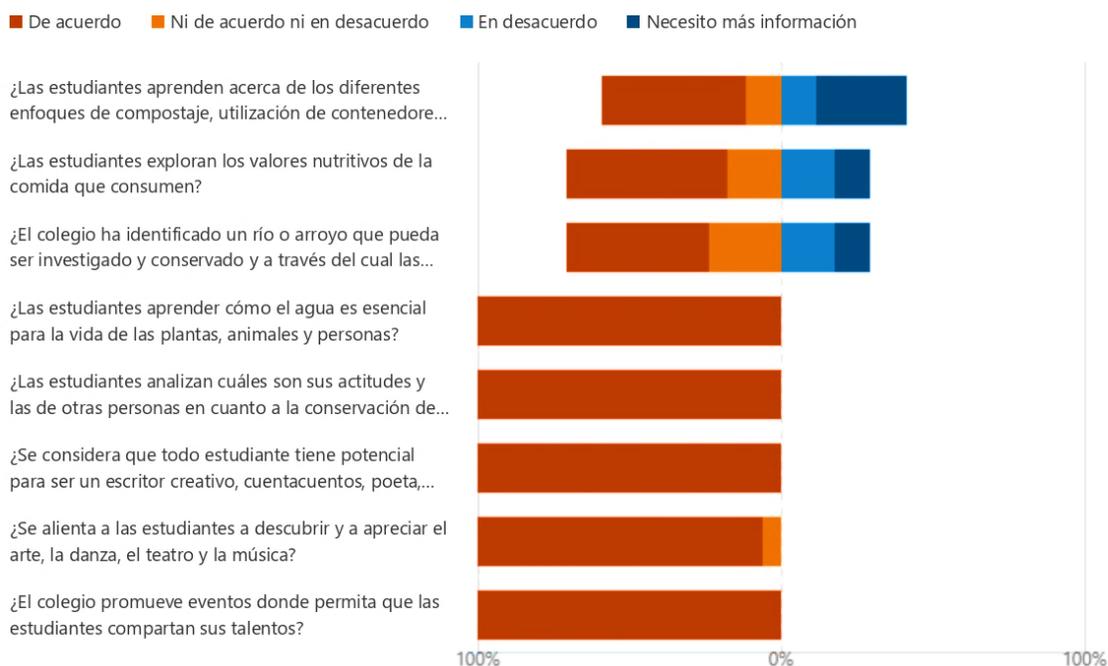
7. Comentarios adicionales.

2 Respuestas

Id. ↑	Nombre	Respuestas
1	anonymous	El colegio debería exponer la política de inclusión a través de capacitaciones informativas con el fin de que todos estemos mas informados sobre el tema.
2	anonymous	Algunos grados de transición no cuentan con auxiliar fija en el aula. Traen practicantes que en el caso de este año no aportaron al desarrollo del aula.

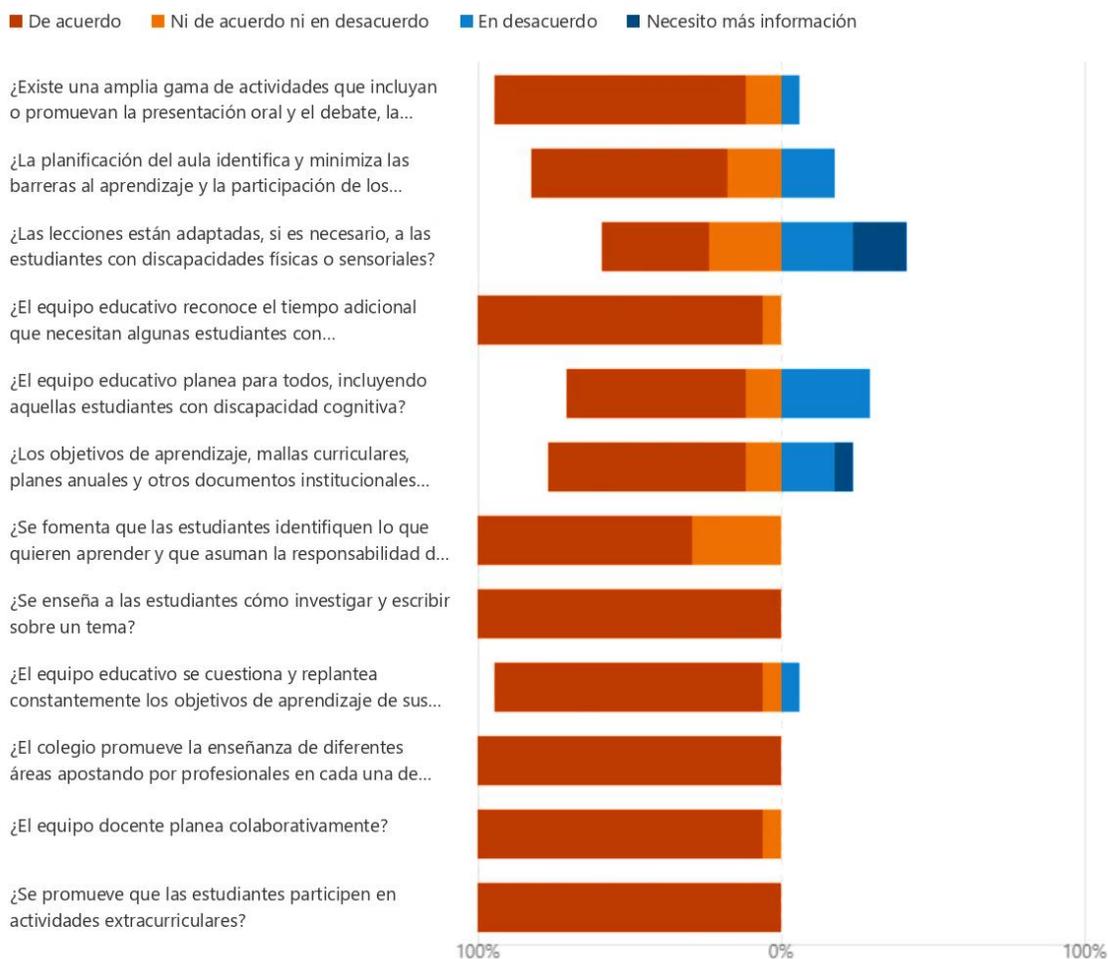
8. C1. Construyendo un curriculum para todos.

Responda las siguientes preguntas reflejando su conocimiento y opinión.



9. C2. Orquestando el aprendizaje.

Responda las siguientes preguntas reflejando su conocimiento y opinión.



10. Comentarios adicionales.

1 Respuestas

Id. ↑	Nombre	Respuestas
1	anonymous	En muchas ocasiones los ajustes surgen del compromiso del profesor encargado. Sería fundamental que LAES participara en el diseño y evaluación de esos ajustes, no sólo enunciarlos y dejar que el equipo lo realice por su cuenta.

Apéndice F

Bogotá, abril de 2022

Señor(es)

Rectoría

Coordinación Preescolar

Gimnasio [REDACTED]

Asunto: entrega de resultados proyecto de investigación

Por medio de la presente, hago entrega de resultados, conclusiones y discusión final del proyecto de grado titulado: Reconocimiento de los procesos de inclusión y equidad en la comunidad educativa del preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá, partiendo de sus propias políticas, culturas y prácticas; de la Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de La Sabana, de la cual su institución fue objeto.

Espero que las recomendaciones puedan llevar al colegio a seguir ahondando en los procesos de inclusión y equidad para toda la comunidad educativa, y que sigan siendo identificados como una institución líder en el país.

Mis mejores deseos y felicitaciones por los avances identificados durante la investigación que demuestran un compromiso con el desarrollo infantil. Si desean ampliar la información no duden en comunicarse a través del correo: angelicacaro@unisabana.edu.co

Atentamente,

Angélica María Castilla Rojas

CC 1020768756

Plan de trabajo - Procesos de inclusión y equidad

Creando culturas inclusivas

CONSTRUYENDO COMUNIDAD

Incluir al equipo LAES en las planeaciones con el propósito de que el apoyo sea suficiente y oportuno.

Equipo LAES
Coordinación preescolar



Abrir espacios con toda la comunidad para hablar sobre la diversidad y cómo promoverla en la comunidad educativa.

Coordinación preescolar



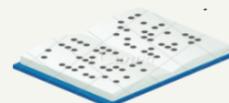
Traducir la información institucional a los 4 idiomas que se enseñan en el colegio (español, inglés, francés y portugués).

Departamento lenguas extranjeras
Departamento comunicaciones.



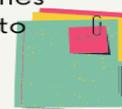
Hacer uso del Braille en la información que se encuentra en los muros del colegio y otra información que necesite ser accesible.

Departamento comunicaciones



Confirmar que la información está expuesta en un tamaño y a una altura accesible para el público objetivo.

Departamento comunicaciones
Departamento mantenimiento



Crear una base de datos con información de las estudiantes donde se especifiquen los ajustes razonables que se han realizado durante su etapa escolar.

Equipo LAES
Coordinación preescolar



Estableciendo valores inclusivos

Compartir los valores con toda la comunidad educativa a través de información escrita pero también por medio de talleres y charlas que inviten a vivirlos en el día a día.

Coordinación preescolar



Corto plazo

Mediano plazo

Largo plazo

Plan de trabajo - Procesos de inclusión y equidad

Estableciendo políticas inclusivas

Desarrollando un colegio para todos

Evaluar espacios físicos y reconstruirlos para que respondan a las necesidades de la comunidad educativa.

Rectoría
Procuraduría



Aumentar cantidad de dispositivos tecnológicos para uso de las estudiantes en el aula y fuera de ella.

Departamento tecnología
Coordinación preescolar



Capacitar a profesores y auxiliares en uso de diferentes softwares y plataformas dedicadas a la primera infancia.

Departamento tecnología
Coordinación preescolar



Organizando el apoyo a la diversidad

Unificar todas las formas de apoyo para que estén coordinadas y contribuyan al desarrollo inclusivo del colegio.

Coordinación preescolar
Equipo LAES
Departamento admisiones
Departamento comunicaciones
Departamento tecnología



Coordinar las intervenciones profesionales que ofrecen apoyo a las estudiantes fuera del colegio están coordinadas con las intervenciones que se les ofrecen dentro del mismo..

Equipo LAES



Coordinar las labores del equipo LAES con el resto de la comunidad educativa.

Equipo LAES
Coordinación preescolar



Compartir las políticas con toda la comunidad educativa a través de información escrita pero también por medio de talleres y charlas que inviten a vivirlos en el día a día..

Rectoría
Coordinación preescolar
Departamento comunicaciones



Corto plazo

Mediano plazo

Largo plazo

Plan de trabajo - Procesos de inclusión y equidad

Desarrollando prácticas inclusivas

Construyendo un curriculum para todos

Continuar con la transformación constante del currículo para que responda a las necesidades de la comunidad educativa.

Líderes de área



Desarrollando prácticas inclusivas

Capacitar a profesores y auxiliares en uso de diferentes softwares y plataformas dedicadas a la primera infancia.

Coordinación preescolar
Docentes auxiliares
Equipo LAES



Tomado de: Index for Inclusion - Guía para la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2011)

Reconocimiento de los procesos de inclusión y equidad en la comunidad educativa del preescolar de un colegio femenino privado de Bogotá, partiendo de sus propias políticas, culturas y prácticas.

Autor: Angélica María Castilla Rojas
Maestría en Desarrollo Infantil
Universidad de La Sabana

Corto plazo

Mediano plazo

Largo plazo